

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares**

**Hector Renan da Silveira Calixto**

**Orgs.**

**CURSO DE**

**PEDAGOGIA**

*leituras formativas*





UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/ICED

### **CONSELHO EDITORIAL**

Dra. Flávia Medeiros Álvaro Machado (UFES)

Dr. Cláudio Pinto Nunes (UESB)

Dra. Rosemary dos Santos (UERJ)

Me. Leonardo Conceição Gonçalves (INES)

Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP)

Dr. Miguel Augusto Meneses da Silva Santos (Escola Superior de Educação do  
Politécnico do Porto - IPPorto)

Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

Dra. Rita de Nazareth Souza Bentes (UEPA)

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares**  
**Hector Renan da Silveira Calixto**  
Orgs.

**CURSO DE**  
**PEDAGOGIA**  
*leituras formativas*

1ª edição

Santarém-PA, 2021

 **Rosivan**  
Diagramação & Artes Gráficas

© Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Hector Renan da Silveira Calixto (Organizadores) 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Projeto Gráfico e Diagramação  
Rosivan Diagramação & Artes Gráficas

Catálogo da Publicação na Fonte.

Curso de Pedagogia: leituras formativas [recurso eletrônico] /  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Hector Renan da Silveira  
Calixto (organizadores). – Santarém, PA: Rosivan Diagramação  
& Artes Gráficas, 2021.

1 PDF.

ISBN 978-65-993583-7-1

1. Educação - Pará. 2. Pedagogia. 3. Formação. I. Colares,  
Maria Lília Imbiriba Sousa. II. Calixto, Hector Renan da Silveira.

CDU 37(811.5)

C977

Elaborada por Verônica Pinheiro da Silva CRB-15/692.

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do  
Pará/UFOPA, Programa de Educação, Curso de Pedagogia.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

# Sumário

<b>PREFÁCIO</b>	<b>7</b>
Cristiane Machado	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>10</b>
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Hector Renan da Silveira Calixto	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>15</b>
<b>O CURSO DE PEDAGOGIA NA REGIÃO OESTE DO PARÁ: 48 anos (1973-2021)</b>	
Maria Raimunda Santos da Costa Edna Marzzitelli Pereira	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>34</b>
<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: reflexões introdutórias</b>	
Anselmo Alencar Colares	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>55</b>
<b>NOTAS SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES EM LICENCIATURAS</b>	
Gilberto César Lopes Rodrigues	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>63</b>
<b>A ESTATÍSTICA COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA EDUCACIONAL</b>	
Edilan de Sant'Ana Quaresma	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>79</b>
<b>O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO EXERCÍCIO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR</b>	
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Lucas de Vasconcelos Soares	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>98</b>
<b>CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: reflexões no âmbito acadêmico da Amazônia</b>	
Hergos Ritor Fróes de Couto Franciellen Tapajós Ribeiro Andressa Karoline Santana Teixeira	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>112</b>
<b>POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: noções gerais</b>	
Eleny Brandão Cavalcante	

<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>125</b>
<b>INCLUSÃO EDUCACIONAL E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
Daiane Pinheiro Ana Sofia Freire Hector Renan da Silveira Calixto	
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>141</b>
<b>EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS: desafios e possibilidades através do uso de materiais adaptados</b>	
Darlene Seabra de Lira Lino Arlem Azevedo Baia	
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>155</b>
<b>A DIALOGIA DE PAULO FREIRE: colaborações epistêmicas com a psicologia da educação</b>	
Kássya Christinna Oliveira Rodrigues	
<b>CAPÍTULO 11</b>	<b>168</b>
<b>ANOTAÇÕES SOBRE RACISMO ESTRUTURAL E CONTROLE RACIAL</b>	
Alan Ribeiro	
<b>CAPÍTULO 12</b>	<b>179</b>
<b>NOS CAMINHOS ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: algumas aproximações</b>	
Paula Colares Erick Araujo	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>193</b>

# PREFÁCIO

Cristiane Machado

Atravessamos tempos assustadoramente sombrios. Desde o final de 2019, quando o mundo inteiro se deparou com o surgimento da Covid-19 provocada por um vírus com avassalador poder de contágio, devido sua veloz transmissão, e alta letalidade em alguns grupos da população. Fato que impeliu as autoridades da Organização Mundial da Saúde (OMS) a decretarem, em março de 2020 após o registro de mortes em mais de 185 países, situação de pandemia mundial.

Mesmo depois de um ano, o cenário mundial ainda é de agravamento da crise sanitária, provocada pela contaminação exponencial e descontrolada do vírus, e de progressiva ameaça à vida humana. As palavras de ordem do período são distanciamento e isolamento social, únicas medidas capazes de conter a transmissão enquanto a vacina não imunizar ao menos 70% da população, conjuntamente com o uso de máscara fora do ambiente doméstico. São ações que protegem, mas ao mesmo tempo, afetam profundamente a convivência nas diversas dimensões da sociedade, conseqüentemente, provocam significativas implicações para a dinâmica socioeconômica e política do planeta.

O Brasil entrou oficialmente no circuito da pandemia e dos reflexos de seus avanços em final de fevereiro de 2020. De lá para cá, mais de 250.000 vidas foram ceifadas pela doença e o país se aproxima dos 10.000.000 de contaminados. Agudiza a crise a ausência de um governo capaz de minimamente organizar a sociedade para enfrentá-la e de propor mecanismos para mitigar seus efeitos prejudiciais. Ao contrário, atitudes públicas de negacionismo, deboche em relação ao uso de máscara e propaganda de remédios sem qualquer amparo científico, nos permitem reconhecer vivermos sob um desgoverno no país. Não seria impertinente considerarmos essa conjuntura uma crise dentro de outra crise...

As escolas, como todos os espaços de convivência coletiva, foram frontalmente atingidas pela pandemia e surpreendidas pelas medidas de distanciamento e isolamento social, tendo suas atividades presenciais cessadas quando a iminente propagação descontrolada do vírus foi admitida pelas autoridades.

Ainda que a suspensão das aulas presenciais tenha ocorrido praticamente ao mesmo tempo para todas as instituições educativas em todos os níveis, as condições para propor alternativas de continuidade dos estudos em outras situações foram radicalmente diversas, considerando uma miríade de fatores. Por essa razão, desde então, instituições de pesquisa têm se debruçado em coletar, de forma virtual, informações para compreender as ações educacionais em desenvolvimento e seus desdobramentos para os profissionais da educação, estudantes e suas famílias.

Estes estudos têm evidenciado que as possibilidades de oferta educacional, de acesso e de realização das atividades propostas no período são drasticamente heterogêneas. O que pode acirrar as desigualdades educacionais não mais como apenas um reflexo das desigualdades sociais e econômicas, mas, sim, como concebida pelo próprio processo educacional.

É o que Boaventura Sousa Santos denominou de “claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise revela outros problemas, outras crises. Esclarece o autor que “o que ela nos permite ver e o modo como for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar”.

Neste contexto, emergem, com força, a importância e a necessidade de uma formação docente atenta aos desafios desse tempo presente, sem abdicar de outros herdados em épocas não tão distantes e que merecem compreensão reflexiva, tais como os salários aviltantes, a precarização das condições de trabalho, a intensificação do trabalho, a flexibilização das formas de contratação, a perda paulatina do controle sobre o processo de trabalho, etc. Uma formação que oportunize interpretar que “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” como ensinou Dermeval Saviani. Posto que essa formação é ancorada em pressupostos teóricos e, ao mesmo tempo, comprometida com a práxis educativa no sentido freireano, voltada para a ação no e sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo.

É nesse diapasão que o livro “Curso de Pedagogia: leituras formativas”, organizado por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Hector Renan da Silveira Calixto se insere e quer contribuir por meio de 12 textos, escritos por docentes, mestrandos e mestrandas do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Os capítulos versam sobre temas basilares da formação docente, como história, filosofia, psicologia da educação, estatística, gestão democrática, inclusão educacional, educação bilíngue, racismo, educação do campo, dentre outros.

Conscientes de que o trabalho docente é condicionado pela formação, o que os organizadores e autores e autoras propõem são leituras potentes com capilaridade reflexiva porque partem de investigações teóricas e empíricas. Em função disso podem imantar a qualidade do trabalho docente uma vez que possuem densidade para catapultar a própria qualidade da formação docente.

Por essas características a obra se apresenta como um fecho de luz em meio à crise, um raio de esperança, que ilumina os debates educacionais. E pode fazer florescer pesquisas inéditas, análises radicais, reflexões densas e práticas transformadoras, concorrendo para favorecer a certeza de que “a primavera chegará, mesmo que ninguém mais saiba seu nome, nem acredite no calendário, nem pos sua jardim para recebê-la” (Cecília Meireles).

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Verão de 2021

## APRESENTAÇÃO

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares  
Hector Renan da Silveira Calixto

A iniciativa de organizar este livro intitulada *CURSO DE PEDAGOGIA: leituras formativas*, partiu da ideia de unir leituras indicadas por docentes no curso de pedagogia da Ufopa. Nosso interesse portanto, recai sobre os temas trabalhados em componentes curriculares do curso que forma os profissionais que atuam diretamente na docência em escolas da educação básica e em outros espaços formativos, assim como em funções organizativas do trabalho pedagógico. Desta forma, são leituras abrangentes e diversificadas.

Os doze capítulos, aqui apresentados, expressam o posicionamento dos autores sobre temas na área de educação e que serão utilizados no decorrer do desenvolvimento do curso. E neste movimento de leitura pretendem instigar e refletir sobre temas que fortalecem a formação do pedagogo para ajudar na modificação de uma realidade ainda caótica, atestada pelos indicadores de qualidade, que revelam também as enormes disparidades regionais deste nosso país continente.

Compreender a educação requer a compreensão da própria história humana, para desmistificar as explicações superficiais do senso comum. E a história da educação fornece importantes chaves não só para a compreensão, mas, principalmente, para a ação na perspectiva transformadora da sociedade. Desta forma, os futuros profissionais da educação são convidados aos estudos de aprofundamento e instigados a tomada de posição à luz das concepções teóricas e práticas que fundamentam o fazer educativo.

Maria Raimunda Santos da Costa e Edna Marzzitelli Pereira iniciam a coletânea, abordando “O CURSO DE PEDAGOGIA NA REGIÃO OESTE DO PARÁ: 48 anos (1973-2021)” por meio de um estudo de natureza historiográfica, realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, teve por objetivo ser utilizado como texto de estudo no componente curricular Introdução à Educação e à Pedagogia. Destacam que a presença do Curso de Pedagogia no Brasil é observada desde 1939 e no Pará, na região Oeste, em Santarém, essa presença é constatada desde a década de 1970, quando a Universidade Federal do Pará – UFPA passou a formar profissionais para a Educação Básica, no interior do Pará, na região Amazônica Brasileira.

No capítulo 2, Anselmo Alencar Colares dedica-se a questão da “*HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: reflexões introdutórias*”. O autor faz uma introdução aos estudos da história da educação, tanto a geral, quanto em suas especificidades em diferentes tempos e espaços. Demonstra como a educação (em sua forma escolar) e, principalmente, a aprendizagem que ela propicia, se tornou fundamental para nossa sobrevivência pelo fato de que, juntamente com o trabalho, realizado por instrumentos produzidos pelo homem, possibilitou que nossa espécie adaptasse a natureza às suas necessidades. Apresenta a distinção dos termos educação e educação escolar, bem como, de forma sucinta, a historiografia da própria história, culminando com a concepção assumida pelo autor.

“*NOTAS SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES EM LICENCIATURAS*”, de autoria de Gilberto César Lopes Rodrigues, apresenta um panorama sobre Filosofia e Educação tendo em vista a experiência do autor no ensino de disciplinas que as envolvem nos cursos de licenciaturas da UFOPA. Introduce conceitos, ideias e questões fundamentais dessas áreas para contribuir no desenvolvimento das aulas em licenciaturas que possuem disciplinas relacionadas a Filosofia, Educação e suas intersecções em suas grades curriculares. O capítulo aborda Educação e Escola, a Filosofia e, por fim, traça notas sobre Filosofia e Educação para estudantes em anos iniciais de cursos de licenciaturas.

No capítulo 4, Edilan de Sant'Ana Quaresma reflete sobre a “*A ESTATÍSTICA COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA EDUCACIONAL*”. O texto aborda elementos fundamentais da Estatística no processo de padronização da apresentação de dados em tabelas e gráficos, o uso de algumas medidas numéricas que resumem um conjunto de informações permitindo a análise crítica de tais números, seja quantitativa ou qualitativa, além de indicar situações práticas de uso da estatística como ferramenta para a gestão escolar. O texto contempla o componente curricular Estatística e Gestão Financeira da Escola, e foi elaborado para ser utilizado pelos discentes durante seu percurso acadêmico no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

No capítulo 5, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Lucas de Vasconcelos Soares discutem “*O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO EXERCÍCIO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR*”. Destacam que garantir a implementação da gestão democrática, diante de características “antidemocráticas” da sociedade capitalista, tem sido um desafio constante. Conseqüentemente, inúmeros percursos têm sido apontados para tal efetivação, entre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto documento interno direcionador de ações e processos educacionais. Nessa perspectiva, o texto analisa como o processo de construção do PPP contribui na implementação da Gestão Democrática na escola pública. As discussões, fruto de uma pesquisa bibliográfica, indicam que, enquanto processo coletivo, a construção efetiva do PPP favorece a autonomia,

participação, descentralização e emancipação dos sujeitos educacionais, dinamizando relações democrático-participativas no chão da escola. Portanto, apesar de dilemas postos ao processo, a execução do PPP em detrimento da realidade escolar constitui uma “prática democrática em ascensão”.

No capítulo 6, Hergos Ritor Fróes de Couto, Franciellen Tapajós Ribeiro e Andressa Karoline Santana Teixeira, discutem a temática “CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: reflexões no âmbito acadêmico da Amazônia”. Mostram que ao debruçar-se sobre o campo da educação com ênfase na corporeidade, se busca apreendê-la como experiência essencial para o ser humano. Enfatizam que para a corporeidade o corpo, não é um simples corpo, mas um corpo humano que se constitui humano, que se relaciona, aprendendo e apreendendo com os outros e consigo próprio, habitando e estabelecendo associações no mundo, com o mundo e tudo que nele há. Este capítulo objetiva contribuir com a formação de estudantes e professores por meio das discussões estabelecidas na disciplina “Corpo, corporeidade e educação”, acerca das interrelações que envolvem tais temáticas.

“POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: noções gerais” é o tema discutido por Eleny Brandão Cavalcante. Objetiva subsidiar a disciplina de Libras, no que tange ao aspecto teórico, com foco no aspecto da política de educação de surdos adotada no Brasil e nas concepções educacionais desses sujeitos. Destaca que a Libras no Brasil está ancorada na Lei n. 10.436/2002 e no decreto n. 5626/2005, a concepção educacional que vigora atualmente é a bilíngue, coexistindo ainda fortes resquícios do oralismo e da comunicação total. O conhecimento dessas noções gerais sobre a educação de surdos é de extrema importância, principalmente, na graduação que está formando futuros profissionais, que serão mais atentos à questão da inclusão do surdo.

Na sequência, Daiane Pinheiro, Ana Sofia Freire e Hector Renan da Silveira Calixto apresentam a “INCLUSÃO EDUCACIONAL E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL”. Os autores discutem os processos e acontecimentos que estão na base da emergência da inclusão e as interfaces com a EE no Brasil. Enfatizam que nas últimas décadas, a inclusão tem feito parte dos objetivos educacionais dos sistemas de ensino em todo o mundo. Esta proposta ressignificou o papel do professor de Educação Especial no apoio e efetividade da inclusão educacional. Diante um cenário político e legal que orienta inclusão obrigatória no Brasil e a estreita associação com a Educação Especial. Adotam como aporte teórico referências internacionais e nacionais sobre o tema, o estudo procura fomentar a compreensão de que a inclusão se manifesta nas ações - atitudes e valores - dos profissionais envolvidos, e são estes que poderão promover, inventar, produzir novas e outras verdades sobre a inclusão e o lugar que ocupam em seus contextos de trabalho.

No capítulo 9, Darlene Seabra de Lira e Lino Arlem Azevedo Baia trazem discussões sobre *“EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS: desafios e possibilidades através do uso de materiais adaptados”*. Abordam o tema por meio de uma pedagogia visual, que prioriza o ensino de alunos surdos através de estratégias e materiais que são adaptados ao seu contexto, envolvendo e valorizando práticas culturais e linguísticas da comunidade surda. Fazem a abordagem com base em obras de autores que discutem sobre essa temática e principalmente na legislação nacional que trata sobre as políticas públicas de inclusão e acessibilidade no Brasil. Expõem experiências pessoais com alunos de graduação, na produção de materiais adaptados para o ensino de alunos surdos e como essa experiência pode surtir efeitos positivos na atuação profissional de cada aluno.

No Capítulo 10 *“A DIALOGIA DE PAULO FREIRE: colaborações epistêmicas com a psicologia da educação”*, Kássya Christinna Oliveira Rodrigues faz reflexões sobre a contribuição teórica de Freire para a área da Psicologia. Levanta-se como problemática de investigação: como os escritos de Paulo Freire podem ser colaborativos com a Psicologia da Educação e, por conseguinte, com processos qualitativos de ensino-aprendizagem? Destaca que na produção teórica de Paulo Freire a Educação como Cultura que se realiza por meio do diálogo, da problematização, da amorosidade, da vivência do humano como ser político. Infere que a produção de conhecimento elaborado por Freire é significativa para a Psicologia da Educação, portanto sua tradução amplia qualitativamente o repertório de saberes dessa área do conhecimento.

*“ANOTAÇÕES SOBRE RACISMO ESTRUTURAL E CONTROLE RACIAL”*, de autoria de Alan Ribeiro, apresenta a discussão sobre a noção de controle racial como uma nomeação dos processos executivos do racismo. A partir de referências teóricas clássicas e contemporâneas que constituem o campo de estudos das relações raciais, raça e racismo produzidas no Brasil, Estados Unidos e Inglaterra, apresento quatro notas para caracterizar a noção. Como uma possibilidade de nominativo que ressalta um tipo de “inclusão controlada” de pessoas negras ou não-brancas em instituições formais e espaços sociais de poder, a noção de controle racial conduz à termos fortes como “domesticação racial”, “negro domesticado” e “irmãos negros do branco”, sendo usados como corolários do racismo, ao mesmo tempo em que atuam como provocações que buscam iniciar um debate sobre como o racismo funciona, como o racismo se cotidianiza, como o racismo se reproduz e se renova no Brasil para manter privilégios, desigualdades e assimetrias socioeconômicas e políticas.

No capítulo 12, *“NOS CAMINHOS ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: algumas aproximações”*, Paula Colares e Erick Araújo traçam relações entre a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena, apontando pontos de contato para elucidar problemas comuns. Os autores tra-

tam alguns eixos centrais de aproximação a partir das trajetórias de construção da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, discutindo de forma mais geral o que elas compartilham; em seguida, focam em duas questões: o território como conceito fundamental para ambas; e os processos educativos como processos de formação de pessoas e relações sociais, centrais tanto na antropologia quanto na pedagogia.

Por fim, destacamos que o esforço dos organizadores foi produzir uma coletânea capaz de apresentar estudos e reflexões sobre temas evidenciados no curso de pedagogia. Com isso, espera-se contribuir para a melhor formação desse profissional e para a produção de conhecimentos na área de educação, estimulando os docentes para a continuidade dos registros das escritas em sus aulas. Boa leitura!

## CAPÍTULO 1

# O CURSO DE PEDAGOGIA NA REGIÃO OESTE DO PARÁ: 48 anos (1973-2021)

Maria Raimunda Santos da Costa  
Edna Marzzitelli Pereira

### Introdução

Este estudo trata, de forma preliminar, da trajetória histórica dos 48 anos do Curso de Licenciatura em Pedagogia que integra o Instituto de Ciências da Educação (Iced) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e tem por objetivo ser utilizado como texto de estudo no componente curricular *Introdução à Educação e à Pedagogia*, quando em seu conteúdo programático aborda a história do Curso de Pedagogia, já que nos faltava ter um material que pudesse analisar a história do curso no Brasil relacionando essa história a sua importante presença na região Oeste Paraense.

É bom lembrar que a necessária formação de profissionais para a educação básica, em nível superior, remonta a meados do século XX, período da história da educação brasileira em que ocorreu um ciclo de expansão do ensino superior público para dar materialidade às reformas impostas pelos Acordos MEC-USAID<sup>1</sup>, encaminhados pelo projeto civil/militar da ditadura instalada no Brasil (1964 – 1985).

A literatura indica ter havido no Brasil um encontro entre os interesses norte-americanos, os empresários brasileiros e os setores políticos e religiosos conservadores, aliados aos militares na reorganização do capitalismo no país. Esse rearranjo socioeconômico exigia uma escola mais adequada aos interesses do capital, mas as propostas de reformas também foram impulsionadas pela intenção de diminuir a força política dos cursos de graduação então existentes. Tanto isso é verdade que foi criado um sistema de créditos no ensino superior que obrigava as universidades a organizarem as matrículas na graduação por disciplinas

---

<sup>1</sup> Acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e United States Agency for International Development, pelos quais o país recebia assistência técnica e cooperação financeira.

e não mais por cursos, como indicavam as diretrizes da Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária). O governo militar precisava quebrar o poder político existente nas universidades, principalmente nas de natureza pública, fato visto como desestabilizador da ordem social vigente.

Registros indicam que no início do período militar existia uma demanda brasileira por mais escolas, pela universalização da educação básica e uma enorme carência de docentes com formação em nível superior, o que era usado para justificar a série de reformas ocorridas no campo da educação. O discurso oficial favorável as reformas dizia atender aos apelos da sociedade por universalização e formação docente, razão para fazer cumprir o ordenamento da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Reforma que instalou o 1º e 2º Graus profissionalizantes na educação básica), da Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária que previa a expansão da educação superior) e da Lei nº 4.024/1961 (Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

Essas Leis produziram modificações radicais na educação do país, mas nos encaminhamentos reformistas havia uma concepção de sistema educacional articulando formação e mercado que exigia a produção de uma educação utilitária e eficaz (Educação Tecniciста) para atender o mercado capitalista. Processo também observado com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 que instalou as atuais Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e as reformas decorrentes. Mas, paradoxalmente, foi a partir dessa legislação que a formação de profissionais da educação em nível superior se fortaleceu no interior dos estados brasileiros.

Compondo este cenário, o Curso de Pedagogia teve sua oferta ampliada no interior da federação Brasileira para cumprir orientações inclusive internacionais, através do estabelecimento de parcerias e convênios firmados entre o MEC e as Instituições de Ensino Superior (IES) envolvendo a participação dos estados federativos e municípios, como visto no Pará, na região Oeste, onde a experiência de interiorização da educação superior pública, iniciada em 1970 pela Universidade Federal do Pará (UFPA) foi decisiva para a criação da Ufopa, em 2009.

Assim, para retomar a trajetória histórica dos 48 anos do Curso de Pedagogia na região Oeste do Pará optou-se pelo enfoque historiográfico e a metodologia envolvendo análise, descrição e relatos de experiência; a perspectiva de busca foi exploratório-qualitativa e foram utilizados como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica envolveu a literatura brasileira que trata da história da educação e do Curso de Pedagogia a partir de autores brasileiros. A análise documental teve grande importância no desenvolvimento do estudo por permitir acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do educacional e do social. Por documento foi entendido todo texto escrito, manuscrito ou im-

presso, registrado em papel ou obtido via internet, a exemplo dos documentos oficiais públicos do MEC e das instituições (Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções e Portarias), além de Relatórios Anuais do Curso, Relatórios Finais do *Campus* de Santarém da UFPA, Relatórios da Biblioteca do *Campus*, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projetos Institucionais.

O texto do artigo está organizado em três tópicos: O Curso de Pedagogia e sua trajetória no Brasil: uma questão controversa; O Curso de Pedagogia na região Oeste do Pará: processo histórico; e as Considerações Finais.

### **O Curso de Pedagogia e sua trajetória no Brasil: uma questão controversa**

A Pedagogia é a ciência que tem a educação como seu objeto de estudo, embora apresente autonomia em relação a ela, por considerar o ato educacional em seu movimento e seu campo de intersubjetividades, como ressalta Libâneo (2001a). As ciências da educação (a biologia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a história, entre outras) também se ocupam da educação, mas o fazem a partir das suas especificidades. A história indica divergência de entendimentos em relação a haver ou não uma *epistemologia pedagógica*. Neste contraditório, o método dialético tem ajudado a possibilitar a análise e a compreensão da Pedagogia como campo de estudo concreto da realidade educacional, em qualquer sociedade.

Foi no final do século XIX e início do século XX que os debates acerca da educação, principalmente em função das novas pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem voltadas à criança, contribuíram para que um grande número de profissionais, de diferentes campos, desenvolvessem reflexões, pesquisas e experiências pedagógicas voltadas para métodos de ensino, relações pedagógicas e para as possibilidades e limites dos diferentes contextos educativos, a partir dos muitos movimentos ocorridos em favor da educação, fazendo com que a Pedagogia se firmasse como campo de conhecimento científico e profissional e a formação do pedagogo passasse a ocorrer em universidades.

Sobre o início do século XX, Furlan (2008) reitera a ocorrência de muitos movimentos no Brasil que produziram mudanças na educação do país e marcaram especialmente o *entusiasmo pela educação*, como o movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Estes movimentos eram organizados para lutar pela educação e pela implantação de universidades no Brasil, seus organizadores queriam romper com o período anterior e impulsionar a profissionalização dos professores, neste cenário o Curso de Pedagogia ganhou destaque.

Atualmente, em uma perspectiva ampla, a Pedagogia apresenta como seu principal objetivo melhorar o processo de aprendizagem dos sujeitos, por meio da reflexão, da sistematização e da produção de conhecimentos. Apesar das não poucas divergências existentes, a Pedagogia é vista como uma ciência social co-

nectada com os diferentes aspectos da sociedade do conhecimento e as políticas e normas educacionais nacional e institucionais.

No Brasil, o Curso de Pedagogia entrou para a História da Educação a partir de 1939 em um contexto de mudanças. Sua primeira regulamentação foi aprovada pelo Decreto-Lei de nº 1.190/1939 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, com o curso compondo a Universidade do Brasil, cuja sede se localizava no Estado do Rio de Janeiro, *lócus* de funcionamento do primeiro Curso de Pedagogia. Segundo Brzezinski (1996), o objetivo desse primeiro curso era “formar professores para o ensino secundário”, a Escola Normal e os Institutos de Educação.

Conforme Silva (2006), o Decreto-Lei n.º 1.190/1939 visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Seguindo esta orientação a formação no Curso de Pedagogia ocorria nos três primeiros anos para formar o bacharel em estudos pedagógicos, com conhecimentos metodológicos e cognitivos para ocupar cargos técnicos de educação e no quarto ano, comum a todas as licenciaturas, era realizado o *Curso de Didática* com conhecimentos sobre como ensinar, destinado ao exercício da docência no ensino secundário. Esta configuração da matriz curricular se tornou conhecida como *modelo 3+1*, amplamente explorado na formação de professores em nível superior, que se manteve até a década de 1960, sendo modificada com a promulgação da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961).

Como licenciados os pedagogos habilitados tornavam-se responsáveis pela formação dos professores primários. Neste currículo “todo licenciado em Pedagogia, portanto, era também, a priori, bacharel nesse campo de conhecimento”, dizem Scheibe e Durli (2011, p. 87).

A Lei nº 4.024/1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitou por treze anos no Congresso Nacional, buscando aprovação, apresentava em seu conteúdo uma nova configuração para o Curso de Pedagogia pautada nos ideias liberais de educação. Mas, como as discussões no Congresso foram muito demoradas, em 1953, o Ministério da Educação publicou o Decreto nº 34.638 que instituiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) para que esta fomentasse o ensino brasileiro.

Dentre as táticas estabelecidas pela Cades estavam os cursos de orientação aos *Exames de Suficiência*, destinados a obtenção do registro para ensinar no secundário. A Cades apresentava formato informativo, formativo e operacional e foi um expediente emergencial da política de ações em educação que atingiu regiões afastadas dos centros urbanos do país, em cidades escolhidas conforme a necessidade da região, como observado no estado do Pará e, em especial, na cidade de Santarém, na década de 1960. Os *Exames de Suficiência* foram pensados como emergenciais, mas vigoraram nas décadas de

1950, 1960 e início de 1970, mesmo após a aprovação da Lei nº 5.692/1971 que instalou no país as licenciaturas curta e plena.

Após a promulgação da primeira LDB (1961), houve uma tentativa de buscar por inovação curricular, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962.

O Parecer 251/62, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, introduz algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia e foi aprovado e homologado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator aponta a necessidade do professor primário vir a ser formado em ensino superior. Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração. Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo (CURY, s/d, p. 10).

A dicotomia entre a formação do técnico em educação e o professor era evidenciada nos Pareceres do CFE nº 251/1962 e nº 292/1962 ao tratar de maneira diferenciada a descrição do currículo mínimo do curso. O primeiro tratava da formação do bacharel, fixava o currículo mínimo e a duração do curso, e o segundo tratava sobre as disciplinas próprias da formação do licenciado. Em 1962, por discordar da ideia de extinção do bacharelado, o Conselheiro Valnir Chagas propôs alterações no Parecer nº 251/1962 que ele próprio apresentara, propunha nova redefinição no currículo do curso, em vez da extinção do bacharelado, neste anseio chegou a propor a extinção do Curso de Pedagogia.

Silva (1999, p. 36) entende que a preocupação de Chagas explicitava a fragilidade do Curso de Pedagogia, diante da controversa manutenção ou extinção do bacharelado, ou seja, "explicar que a ideia da extinção provinha da acusação que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação".

Segundo Libâneo (2001b, p. 38), as alterações foram "realizadas para atender a Lei nº 4.024/61 (LDB), mas mantinha o curso de bacharelado na formação do pedagogo (Parecer CFE nº 251/62) e regulamentava as licenciaturas (Parecer CFE nº 292/62)", logo a concomitância do curso era mantida. Entretanto, em 1969, o Parecer do CFE nº 252/1969 abolia a distinção entre bacharelado e licenciatura, partindo da ideia de *mudar o técnico em professor*, desse modo, o estudante formado no Curso de Pedagogia passava a receber o título de Licenciado em Pedagogia.

As análises de Silva (1999) indicam que desde seu nascimento, e ainda hoje, o Curso de Pedagogia tem sido mantido sob suspeita, ora da dúvida, ora da discussão, se realmente tinha ou viria a ter um conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência, também por apresentar deficiências quanto sua própria

identidade. Questões que talvez tenha sido razão para não ser percebida ou para não se querer perceber a expansão do campo de atuação do pedagogo.

Ao longo dessa trajetória, como ressalta Costa (2006), aconteceram outras iniciativas de redefinição do Curso de Pedagogia e a abrangência da formação como: o Parecer do CFE nº 283/1962 que propôs a ideia de polivalência, retomada pela Indicação nº 23/1973, não promulgada, mas subsidiada pelos pareceres anteriores (nº 252/1969 e nº 283/1969), questão retomada depois pelo Parecer nº 895/1971 que via o professor polivalente como aquele que atuaria no 1º e 2º graus, ministrando disciplinas diferentes (professores generalistas); a nº 22/1973 que justificou a iniciativa e traçou as normas gerais a serem seguidas por todos os cursos de Licenciatura; a nº 68/1975 que redefiniu a formação pedagógica das licenciaturas; a nº 69/1975 que regulamentou a formação do professor de nível superior para os anos iniciais de escolarização; a nº 70/1976 que regulamentou a formação dos especialistas e professores da educação para a educação básica; e a de nº 71/1976 que regulamentou a formação superior do professor de educação especial, vinculada ao Curso de Pedagogia.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB), em tese, reiterou a polivalência no Curso de Pedagogia, como resultante de um processo histórico relacionado a uma visão de educação, de escola, de conhecimento e de formação profissional, passando o curso a ser constituído como licenciatura, cuja ênfase é “exercer funções de magistério na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, segundo consta no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNP) para o Curso de Pedagogia.

Pelo texto legal, reiterado pelas DCNP, o Curso de Pedagogia deve formar, principalmente, para a docência. A docência é apresentada como base da identidade do pedagogo, mas a formação não se restringe apenas ao exercício da docência, abrangendo a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento. Esta condição pode ser constatada no Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, onde consta o perfil do graduado em pedagogia constituído de acordo com as extensões: docência, gestão educacional e produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e também no Parecer CNE/CP nº 3/2006 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005 das DCNP do Curso.

Por este marco legal, o egresso do Curso de Pedagogia teria implícito em sua formação à docência, a gestão e o conhecimento científico, a partir do entendimento de que cada uma dessas áreas torna-se inerente a outra por completá-la. A docência e a gestão se completam na ação de educar e formar, e a pesquisa é inerente a atuação do profissional da educação, pela necessidade de se buscar

o conhecimento para realimentar sua intervenção profissional. Para desenvolver e efetivar essas habilidades, o futuro pedagogo/docente pode optar inclusive por aperfeiçoar a sua formação na pós-graduação.

A história evidencia que o Curso de Pedagogia ao deixar de ser bacharelado causou inúmeros debates, todavia, com o passar do tempo, esses debates se esmaeceram e se exauriram, objetivando alojar a formação do docente. No cenário mais atual, ao se analisar currículos do curso é possível ver o predomínio dos conteúdos específicos da docência na educação básica e temas apresentados como transversais tornando-se disciplinas obrigatórias, em detrimento dos conhecimentos de suporte para a gestão e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. É como se o Curso de Pedagogia ressuscitasse e corporificasse o Curso Normal Superior, idealizado na década de 1990, para formar professores, razão de muitas críticas e questionamentos na época, mas que hoje parece ter conseguido se sobrepor às divergências anteriores, produzindo um alinhamento nacional ímpar na história do Curso de Pedagogia, ou seja, firmar a transformação do pedagogo em apenas professor.

Para garantir tal condição, desconsidera-se a autonomia pedagógica das universidades e a flexibilidade como princípio estruturador dos currículos de cursos, possibilidades capazes de justificar decisões atinentes à questões desta natureza, mas, para compatibilidade, coerência social ou incongruência, como diz Oliveira (2016; *Apud*, BONILHA, 2017, p. 86).

O currículo, em si mesmo, carrega em seu discurso mecanismos de poder e controle, incluindo e excluindo diversos conhecimentos científicos. Os próprios mecanismos de inclusão e exclusão são ferramentas inerentes ao discurso curricular, predominante nas instituições escolares (p. 396).

Bom lembrar que o pedagogo é a designação do profissional formado pela graduação em pedagogia ou pela pós-graduação em educação na área, que na compreensão de Libâneo (2001a, p.9) “atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação” em contextos diversos, exercendo gestão do sistema de ensino e das escolas e à docência, inclusive em contextos não escolares. Pedagogo e professor não são conceitos sinônimos, tratar-se de dois conceitos identificadores de profissionais, com atuações similares, mas distintas, embora estejam interligados por meio das atividades educacionais que realizam e por possuírem como finalidade, o desenvolvimento da educação.

Nesta perspectiva, a formação do pedagogo e a permanência do seu perfil profissional continuam necessárias para diferenciá-lo do professor, mantendo a distinção entre trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho pedagógico docente (forma peculiar que o traba-

lho pedagógico assume predominantemente na escola). Neste sentido, importa enfatizar “todo trabalho docente é pedagógico, mas que nem todo trabalho pedagógico é docente” (LIBÂNEO, 2001a, p.12).

Além disso, no mundo atual, paradoxalmente, o pedagogo assume um papel importante como profissional da educação pela relevância política e social que essa atuação profissional comporta no e para o desenvolvimento da formação humana na sociedade, em todas as áreas onde é requisitada. Para Libâneo (2001a, p. 2),

[...] a Pedagogia como campo de estudos específicos vive, hoje, no Brasil, um grande paradoxo. Por um lado, está em alta na sociedade. Nos meios profissionais, políticos, universitários, sindicais, empresariais, nos meios de comunicação, nos movimentos da sociedade civil, verificamos uma redescoberta da Pedagogia. [...] Enquanto isso, essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos.

Assim, a trajetória histórica do Curso de Pedagogia tem se apresentado como uma questão controversa, sobrevivido a alterações que envolvem desde a estruturação da sua matriz curricular, ora se adaptando às necessidades do mercado de trabalho, ora sendo submetido às políticas externas e internas, ora submetido a resultado de proposições da própria área de conhecimento, até a falta de clareza em diferenciar concepção de pedagogia, organização e estruturação do curso pertinente a ter ou não conteúdo próprio e identidade, questões que perduram e se constituem em obstáculo para o avanço do curso e da Pedagogia.

### **O Curso de Pedagogia na região Oeste do Pará: da UFPA à Ufopa: processo histórico**

No Norte do Brasil, no estado do Pará, somente 10 anos após a instalação do Curso de Pedagogia no país foi possível a sua oferta na extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada, em 17 de janeiro de 1949. O curso foi formalmente instalado no Pará, em sessão solene realizada, no dia 28 de outubro de 1954 e foi reconhecido pelo Decreto nº 35.456/1954 e da Portaria de nº 771/1954 do MEC, atendendo legislação vigente no país. Foi incorporado pela UFPA, em 1957, na institucionalização do então Centro de Educação (CED).

Na região Oeste do Pará, em Santarém, o Curso de Pedagogia foi interiorizado seguindo o modelo orientado pelo Parecer CFE nº 252/1969 e pela Resolução CFE nº 2/1969 que estabeleceram a formação do pedagogo como especialista em educação: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional. As normas de funcionamento seguiam os princípios orientadores: a primeira LDB (1961), a Reforma Universitária e da Lei nº 5.692/1971 que instalou as licenciaturas curta e plena e o ensino de 1º e 2º Graus na educação básica. Em

relação a esta oferta havia uma polêmica instalada acerca da primeira turma do Curso de Pedagogia ter ocorrido na década de 1970<sup>2</sup>.

Em 1968, atendendo as diretrizes da Reforma Universitária, o Curso de Pedagogia saía da responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, devido à extinção da seção de pedagogia, passando a ser disponibilizado nas Faculdades de Educação. Neste mesmo ano, a UFPA realizava em Santarém os *Exames de Suficiência* pela Cades, após ofertar o curso de orientação para submissão a tais exames. Essa experiência foi importante para que os professores do ensino secundário cursassem a Licenciatura de Curta Duração e, posteriormente, a Licenciatura Plena.

Na década de 1970, com a interiorização da educação superior vinculada ao Plano Decenal da Educação da *Aliança para o Progresso* e aos encaminhamentos do I Plano de Desenvolvimento da Amazônia - PDA (1972-1974)<sup>3</sup> que previam como meta para a educação básica a *habilitação de diretores, supervisores e inspetores* em cursos a serem ofertados em convênios firmado entre as IES e o Departamento de Ensino Fundamental do MEC, via oferta de  *cursos especiais*. A UFPA instalou Núcleos de Educação no interior do Pará e nos então Territórios do Amapá, Rondônia e Roraima, sob a responsabilidade conjunta da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e do Centro de Educação (CED), após convênios assinados pelos Governos do Estado do Pará, do Território Federal do Amapá e da Delegacia Estadual do Ministério da Agricultura.

Neste contexto, o Curso de Pedagogia foi disponibilizado, via extensão universitária, para formar especialistas da educação com direito a obter registro do MEC para lecionar disciplinas do secundário, sem a necessidade dos professores se afastarem da sua região geográfica.

[...] no que diz respeito à interiorização do ensino, a UFPA em 14.10.1970, por intermédio da Resolução nº 39, assinada pelo Reitor na época Prof. Aloísio da Costa Chaves, cria Cursos de Licenciatura Polivalentes de Primeiro Ciclo no interior do Pará (Santarém e Castanhal), nos quais funcionaram os Núcleos de Educação. O artigo 3º da referida Resolução é dedicado aos objetivos dos Núcleos de Educação, entre eles a **formação de especialistas**, sem afastá-los de sua região de origem, habilitados a lecionar no 1º e 2º graus (o grifo é nosso) (COELHO, 1998, p.19-20).

---

<sup>2</sup> Para esclarecer essa dúvida procuramos a Professora Marilza Serique dos Santos, professora/estudante do Curso no Campus de Santarém que em entrevista concedida, no dia 28/01/2021, não só confirmou a oferta do Curso na década de 1970, como apresentou seus Diplomas e Históricos Escolares de Licenciada em Pedagogia para o 1º Grau - Administração Escolar, concedido pela UFPA, após ter concluído este Curso em 1974 e Licenciatura Plena em 1982, que nos autorizou a fazer esta referência.

<sup>3</sup> Dentre as áreas consideradas prioritárias “[...] no Estado do Pará, estava a ‘Região-de-Santarém’, formada pelos municípios de Faro, Juruti, Óbidos, Monte Alegre, Alenquer, Oriximiná e Santarém [...]” (SUDAM, 2019, p. 17).

O excerto deixa ver que a Resolução nº 39/1970 da UFPA previa a *formação de especialistas*, alinhada às diretrizes do Plano Decenal da Educação da *Aliança para o Progresso* e do I PDA. Em Santarém, no período de 1973-1974, era ofertada a primeira turma do Curso de Pedagogia - Licenciada em Pedagogia para o 1º Grau, em Administração Escolar (Licenciatura de Curta Duração), sob a Direção do Professor Jussê Gonçalves de Souza, o Centro de Educação da UFPA ofertava, em 1973, as disciplinas: Psicologia da Educação – Geral, Introdução à Educação, Estrutura e Funcionamento do 1º Grau, Psicologia da Educação – Infância, Sociologia Geral, Psicologia da Educação – Aprendizagem, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. Em 1974, eram ofertadas: História da Educação Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros, Princípios e Métodos da Administração Escolar, Didática, Administração de Escola de 1º Grau, Estatística Aplicada à Educação e Prática de Administração na Escola de 1º Grau. Para cumprir a formação pactuada as salas de aula onde funcionariam os cursos foram instaladas no Colégio Estadual Álvaro Adolfo da Silveira, espaço cedido pelo governo do Estado para funcionar o Núcleo de Educação de Santarém.

Em 1972, a UFPA aprovou a Resolução nº 126 que regulamentou a formação do especialista em educação na sede e fora da sede. No período (1980-1982) foram ofertadas duas novas turmas do Curso: 01 de Licenciatura em Pedagogia para o 1º Grau, em Supervisão Escolar (Licenciatura de Curta Duração) e 01 de Licenciatura Plena em Administração Escolar.

Em 1982, a UFPA estabelecia convênio com a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e a Prefeitura Municipal de Santarém, para disponibilizar 03 turmas regulares do Curso: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, para iniciar em 1983, mas após realização de exame *Vestibular Aberto* a turma de Supervisão Escolar não se completou e os professores/estudantes foram absorvidos pelas outras duas turmas, por opção.

A partir desta oferta, tanto o Curso de Pedagogia quanto os demais cursos ofertados foram alojados na Escola Municipal Dr. Everaldo Martins, prédio cedido pela Prefeitura para abrigar o Núcleo de Educação do Município, depois Campus Universitário da UFPA e hoje (2021) a Unidade Rondon da Ufopa, onde funciona o Iced.

As décadas de 1980 e 1990 marcam a busca por solução para a problemática condição educacional do país, o que exigia o estabelecimento de parcerias nos estados federativos, particularmente, com instituições que apresentassem saídas mais eficientes para amenizar a carência de profissionais habilitados para exercer o magistério de 1º e 2º grau. Das autoridades eram exigidas decisões capazes de sanar o mais rápido possível a problemática instalada em todos os estados brasileiros. No Pará, a situação educacional era caótica, a UFPA desencadeou discussões internas visando intensificar suas ações e atuação no interior. Dessa forma,

por uma conjugação de decisões políticas, institucionais e esforços profissionais, os Núcleos de Educação foram reativados.

O acúmulo de experiências da UFPA foi fundamental para a elaboração e aprovação do I Projeto Norte de Interiorização, em 1986, que envolveu as universidades da Amazônia e serviu de modelo a outras regiões para a formação de professores e especialistas em educação no interior dos estados brasileiros, segundo consta no Relatório Anual do Campus Universitário de Santarém (1996, p. 4).

A partir de julho de 1985, a Universidade Federal do Pará iniciou um processo de discussão interna, com a finalidade de intensificar as ações de ensino, pesquisa e extensão universitária no interior do Estado do Pará. Essas discussões ampliaram-se para as Universidades da Amazônia que como resultado de seus Seminários e Encontros elaboraram o "I Projeto Norte de Interiorização (1986-1989)" constituído com a proposta de cada Universidade. A diretriz prioritária neste primeiro momento foi à formação de professores de 1º e 2º graus além de ser direcionado para o resgate e preservação do patrimônio artístico cultural e realização de pesquisas aplicadas na região.

A partir de 1987, sob orientação da Resolução nº 1.355 de 03 de fevereiro de 1986 que aprovou o Programa de Interiorização da UFPA e instalou o I Projeto Norte de Interiorização, foi disponibilizada uma nova turma do Curso de Pedagogia, em regime intervalar. Esta turma foi a primeira a ser ofertada pela IFES sob nova orientação "formar o pedagogo para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal" regulamentada pela Resolução nº 1.234/1985 da UFPA. Nesta formação, ao final da docência, o estudante podia optar por cursar mais duas habilitações de especialistas entre Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional, ofertadas em 1993.

Em 1991, o Curso de Pedagogia voltou a ser ofertado e se tornou regular e permanente no *Campus* de Santarém da UFPA, foram ofertadas quatro novas turmas: 02 em 1991 e 02 em 1992; nos anos seguintes a oferta passou a ser uma turma regular por ano. Importa lembrar que se dê início a interiorização se deu em pleno período militar, a sua retomada pela UFPA (1986) e a consolidação da oferta do curso em Santarém (1991), se deu quando movimentos sociais brasileiros se reorganizaram para reivindicar abertura política, ampliação da expansão do ensino superior público e avaliação da estrutura e organização das IES e dos cursos já expandidos em todo o país.

Cabe registrar ainda que o Curso de Pedagogia da UFPA, ofertado em Santarém, foi o primeiro Curso a ser interiorizado, o primeiro curso a se tornar regular e permanente em um *Campus* de Interiorização (1991) e o primeiro curso a se expandir a partir do interior para o interior (1994), do *Campus* de Santarém para a cidade de Óbidos.

Importante ressaltar que a instalação dos Projetos Norte de Interiorização permitiu a UFPA redesenhar sua história em todo Pará, deixou de ser a *Universidade de Belém* para ser, verdadeiramente, a *Universidade Federal do Pará*, além disso, o Projeto ganhou força e visibilidade a partir da criação e instalação do *Projeto de Consolidação das Licenciaturas no Interior do Estado Paraense*, aprovado em 1992.

O Projeto de Consolidação das Licenciaturas no Interior do Pará surgiu em 1992, atendendo a 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos em curso intervalar, matriculados em 08 (oito) *Campi*, onde funcionavam as licenciaturas em Letras, Pedagogia, História, Geografia e Matemática, desde 1986.

O Curso de Pedagogia já era ofertado em todos os *Campi* da UFPA e exercia um papel fundamental na formação de profissionais para a educação básica. Em Santarém, ao longo desse percurso, ganhou relativa autonomia acadêmica e pedagógica em relação ao então Centro de Educação (UFPA/Belém). Era redenhada uma nova ordenação administrativo-pedagógica no Curso, em todos os *Campi* de Interiorização, que continuava sua trajetória numa perspectiva constante de acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e amazônica. Em 1994, era lhe atribuído o caráter regular e permanente em todos os *Campi*, o que representou um aumento significativo no número de estudantes do Curso.

No exercício dessa autonomia, no *Campus* de Santarém, o Curso se tornou regular e permanente em 1991. Assim, enquanto em outros *Campi* isso se deu em 1994, neste ano o Curso de Pedagogia de Santarém apresentava a sociedade Santarena e regional as primeiras turmas de concluintes, com entrada em 1991.

No processo de consolidação da presença da UFPA, em Santarém, crescia a demanda retida da região por oferta de cursos em diferentes municípios. A pressão na região era forte, porque os índices de escolaridades dos profissionais da educação básica continuavam baixos e os indicadores brasileiros mostravam que a partir da década de 1990, aumentaram e se diversificaram as deficiências educacionais no país, em todos os níveis.

Daí que se justificava a necessidade de expandir o Curso de Pedagogia para a área de abrangência do *Campus*. Após inúmeras discussões para amadurecimento acadêmico, pedagógico e político e também porque a UFPA havia contratado professores substitutos para atender os *Campi*, os professores do curso sensibilizados, mesmo sabendo que as condições objetivas ainda eram muito precárias<sup>4</sup>, concordaram em atender aos apelos da sociedade, ampliando a formação de profissionais da educação básica na região Oeste do Pará.

---

<sup>4</sup> Sabia-se que a implementação de uma política de expansão da educação superior exige ter infraestrutura física (prédios para funcionamento), considerar aspectos como o corpo docente, em quantidade e qualidade para se obter um ensino de qualidade, além de equipamentos técnicos, tecnológicos e pedagógicos suficientes e adequados ao bom andamento de oferta do ensino, da pesquisa e da extensão, o que envolve ainda a instalação de política de formação continuada para os profissionais e estudantes, contudo a carência por formação falou mais alto.

Em 1993, foi estabelecida uma parceria entre a UFPA e a Prefeitura Municipal de Óbidos para que o *Campus* de Santarém expandir uma turma do Curso de Pedagogia ao município. Sabiam a coordenação do *Campus*, a coordenação do Curso e os professores que a pretensão por mais uma universidade pública no Pará, envolvia maiores responsabilidades, fator decisivo para ser acatada a proposta de expandir a atuação do *Campus*. Após avaliação *in loco*, a Prefeitura de Óbidos disponibilizou a Escola Municipal Irmã Firmina para funcionar o primeiro Núcleo Universitário da UFPA, vinculado ao *Campus* de Santarém.

Em 1996, através da Emenda Constitucional nº14, o governo brasileiro estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que permitia aos prefeitos a efetivação de convênios para formação de profissionais da rede pública de educação municipal.

Para atender essa demanda, em 1999, após novas discussões e controversas pela complexidade envolvida, foi entendido pelo colegiado do Curso de Pedagogia da UFPA, *Campus* de Santarém, que ninguém melhor do que a universidade pública para formar profissionais da rede pública de educação básica numa região periférica e carente como é a Amazônia. Neste sentido, foi aprovado um "Termo de Referência para Formação de Professores das Redes Municipais de Ensino, para atender os municípios da área de abrangência do *Campus*", o objetivo era formar profissionais da educação atuantes na docência e na gestão das escolas municipais, sendo estabelecidos convênios entre UFPA/Prefeituras/Fundef para atender a demanda retida.

Em 2000, a UFPA aprovou a Resolução nº 1.111/2000 que dispunha sobre a Administração Acadêmica dos *Campi*, instalava-se a autonomia administrativa e pedagógica nos *Campi* do interior. Neste contexto, sob a orientação da nova estrutura curricular aprovada pela Resolução nº 2.669/1999, o Curso de Santarém pode se organizar melhor tanto do ponto de vista administrativo, quanto acadêmico e político. Assim, a formação de pedagogos se ampliou de tal forma que no período de 1991 e 2000, dos 1.088 profissionais formados pelo *Campus* da UFPA, em Santarém e Núcleos fora da Sede, 457 eram concluintes do Curso de Pedagogia, sendo mantidas turmas concluintes até 2014, mesmo após a criação da Ufopa.

Em 2001, o Colegiado do Curso deliberou pela oferta de duas turmas financiadas pelo Fundef, 01 em Óbidos e 01 em Alenquer. Em 2002, novas parcerias foram estabelecidas com as Prefeituras, via Fundef, para ofertar mais 02 turmas, 01 em Itaituba e 01 em Almeirim. A turma de Itaituba foi composta a partir do estabelecimento de um consórcio que envolveu 50 professores originários de Itaituba, Trairão, Rurópolis, Jacareacanga e Aveiro.

Este tipo de parceria voltou a ocorrer, em 2003, com as Prefeituras de Oriximiná e de Curuá, para a instalação de mais 02 turmas, 01 em cada município. O

município de Curuá tinha obtido sua emancipação política há apenas 06 anos, por isso essa oferta do Curso de Pedagogia em Curuá representa, na história do curso, o maior desafio posto aos seus professores, particularmente, pelas condições objetivas de trabalho, mas, por outro lado, foi uma experiência valiosa pelo grau de sensibilidade envolvido e pelo êxito obtido.

Tal êxito abriu novas perspectivas e questionamentos, ou seja, por que a UFPA não ofertava nenhum curso nesses municípios, via instituição? Há algum tempo, a demanda retida por formação de professores era grande e crescente na área de abrangência do *Campus* e para atender essa demanda, após a criação e implantação do Processo Seletivo Social (PSS), em 2004, novos convênios foram firmados entre a instituição e as Prefeituras, via Fundef. Em uma decisão inédita do colegiado do Curso de Pedagogia do *Campus* de Santarém foram ofertadas três novas turmas para os municípios de Óbidos, Alenquer e Itaituba, cada uma constituída por 40 professores/estudantes, num processo que se tornou conhecido como *casadinho*<sup>5</sup>.

Foi uma experiência que apesar de todas as críticas recebidas, deu muito certo, porque pela primeira vez a UFPA garantia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos núcleos vinculados aos *Campi* do interior, pois como os professores permaneciam mais tempo nos municípios e tinham maior autonomia, puderam organizar e coordenar eventos programados com o envolvimento dos professores/estudantes que passaram, inclusive, a participar de projetos de pesquisa, além de organizarem e até coordenarem, ações extensionista, com a orientação dos professores e a devida certificação da experiência realizada.

Após a criação e instalação da Ufopa (2009), o Curso de Pedagogia foi incorporado ao Instituto de Ciências da Educação (Iced) compondo o Programa de Educação, sob a autorização concedida pelo Decreto nº 5.773/ 2006 e reconhecimento aprovado pelas Portarias nº 815/2015, nº 763/2017 e nº 921/2018. A partir de 2011, o Iced passou a disponibilizar turmas anuais do curso com entrada no início do ano, atendendo a mobilidade acadêmica interna da Ufopa. Ressalta-se que a turma ofertada em 2010, manteve o vínculo com a UFPA e concluiu em 2014, foram mantidos ativos 57 estudantes, dos quais 02 ainda permanecem. Atualmente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Iced atende estudantes de Santarém, da região e do país.

Em 2010, a Ufopa aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), para ofertar cursos de licenciatura em Santarém, nos municípios onde funcionariam os *Campi* Regionais da Ufopa e em Almeirim no Núcleo Universitário vinculado a instituição. De 2010 à 2013, o Curso de Pedagogia matriculou 1.065 professores/estudantes no Parfor, destes 908 concluíram o Curso até o final do ciclo

---

<sup>5</sup> Eram *turmas casadas*, porque os professores que iam para os núcleos nos municípios trabalhavam em um horário com as turmas do Fundef e no outro com as turmas ofertadas pela universidade, cumprindo carga horária do Plano Individual de Trabalho (PIT).

(2017). Em 2018 foram ofertadas mais 02 turmas do Curso (em funcionamento), 01 em Óbidos e 01 em Oriximiná.

A Ufopa foi criada como universidade multicampi, mas de início sua atuação não executou este preceito, razão para que em 2015, o colegiado do Curso de Pedagogia aprovasse a disponibilidade de 01 turma para Óbidos, o Núcleo Universitário do Município foi reativado. Com a instalação dos *Campi* regionais, em 2017, o Curso se tornava autônomo em Óbidos, autorizado pela Port. nº 1.003, de 22/09/2017 - MEC, teve seu próprio PPC aprovado pela Port. nº 275, de 05/12/2018 e foi reconhecido pela Port. nº 506, de 30/10/2019 - MEC.

No Iced, o Curso de Pedagogia contribuiu para instalar a base de sustentação para alojar 03 Programas de Mestrado e 01 Programa de Doutorado em Educação, ajudando a criar e consolidar a pós-graduação em educação na Ufopa e na região. O Curso tem oferta regular anual, com alternância em relação ao número de turmas disponibilizadas e o número de estudantes ingressantes e ativos, para atender a mobilidade interna, conforme Tabela 1 abaixo.

**Tabela 1: Ingressantes e ativos do Curso – 2011/2020**

Ano/Período	Ingresso	Ativo
2011.1	34	4
2012.1	55	9
2013.1	35	7
2014.1	64	21
2014.2	7	1
2015.1	50	16
2016.1	50	28
2016.2	3	3
2017.1	40	28
2017.2	4	4
2018.1	51	49
2019.1	99	96
2019.2	2	2
2020.1	50	48
<b>TOTAL</b>	<b>544</b>	<b>316</b>

Fonte: SIGAA, 2021.

Como se observa na Tabela 1, nos 10 anos que vem sendo ofertado pela Ufopa (2011 - 2021), o Curso possibilitou o ingresso de 544 estudantes, dos quais 316 são ativos. Pode-se observar que a partir de 2015, o Curso de Pedagogia tem formado de 38 à 40 pedagogos/docentes para atender Santarém e a região Oeste do Pará. Pelo que consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2020), o Curso de Pedagogia do Iced/Ufopa tem consonância com o projeto institucional da universidade e segue regimento as diretrizes e a legislação nacional,

dispondo-se a ser um lugar de formação de profissionais comprometidos, especialmente, com a justiça, a solidariedade e a ética social. Para este fim, apresenta como objetivo geral da formação,

Formar professores/profissionais em nível superior para a docência no campo da gestão e nos diferentes níveis e modalidades de ensino, atuando na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos para organizar, gerir e avaliar as diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito escolar e não-escolar, bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (PPC, 2020, p.20 – em aprovação).

## **Considerações Finais**

O estudo abordou a trajetória histórica dos 48 anos do Curso de Pedagogia que hoje integra o Instituto de Ciências da Educação (Iced/Ufopa), cuja presença na região Oeste Paraense é constatada desde a década de 1970, quando a UFPA passou a formar profissionais para a educação básica, no interior do Pará, na região Amazônica Brasileira.

Os resultados apresentados mostram que a trajetória do Curso de Pedagogia na Ufopa e no Oeste Paraense, desde sua instalação e consolidação esteve estreitamente relacionada com a interiorização da UFPA e expressa o movimento contraditório presente na base da determinação do Estado Brasileiro e suas autoridades educacionais, em todos os níveis, pertinente às limitações impostas pela ausência de educação superior pública no interior da federação, regiões onde ainda há carência desta formação, seja de formar professores para a educação básica, questão ainda não resolvida, seja para resolver a enorme necessidade de formar mão de obra qualificada, em todas as áreas do saber, como ainda se vê no interior do Pará e da Amazônia.

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia tanto da UFPA, quanto do Iced/Ufopa, do Campus Óbidos e do Parfor/Ufopa, está submetida às oscilações históricas que marcam as incertezas que ainda perduram em relação a concomitância bacharelado x licenciatura, a existir conteúdo próprio e identidade e a pertinência às determinações legais como as DCNs e, mais recentemente, às diretrizes para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Os resultados apresentam como marcos legais da estruturação dos currículos do Curso de Pedagogia ao longo da sua trajetória histórica: Decreto-Lei nº 1.190/1939; Parecer nº 251/1962; Parecer nº 252/1969 e Resolução CFE nº 2/1969; Parecer CNE/CP nº 5/2005; e a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Mesmo levando em conta as muitas críticas por conexão político ideológica e, fundamentalmente, em relação as condições objetivas de trabalho, a trajetória

histórica do curso mostra que mesmo em situações de extrema limitação, existe a possibilidade de responsabilidade social naqueles dispostos a fazerem algo pela educação dos mais carentes e desfavorecidos. As análises mostram saídas capazes de mudar a realidade educacional da região, a partir de atitudes que fazem toda a diferença onde a falta e o descaso do Estado Brasileiro imperam.

Indiscutivelmente, o Curso de Pedagogia exerce e exerceu ao longo dos seus 48 anos (1973-1921) um papel fundamental na presença e na consolidação da oferta de educação superior pública em todo o interior do Pará, produzindo experiências riquíssimas, ousadas, ímpares e projetadas para expressarem a responsabilidade social e educacional assumida tanto pela UFPA, quanto pela Ufopa, universidades públicas da Amazônia, comprometidas com o desenvolvimento social e educacional regional, mesmo sujeitas a conviverem com uma adversidade de situações e condições limitantes ainda existentes no país e nos diferentes e variados universos sub-regionais.

Cabe destacar que a presença do Curso de Pedagogia tanto da UFPA quanto da jovem Ufopa (2009-2012), na região Oeste do Pará, evidencia uma experiência de formação em hipótese alguma irresponsável, apolítica e/ou autossuficiente, muito pelo contrário, pois apesar de controversa, por conviver e enfrentar as fortes divergências emergidas dos enfrentamentos político ideológicos pelos quais passa e passou o país, a região e a educação expressa também a beleza da superação do desafio que a UFPA precisou enfrentar ao pretender formar indistintamente mão de obra qualificada para a educação no interior do estado de Pará e da Amazônia, questão que mesmo com a presença de mais IES públicas está longe de ser resolvida na amplitude regional do Norte do Brasil.

## **Referências**

BONILHA, Aline Marques. **O Curso de Pedagogia e a Formação de Professores para a educação Infantil** – Dissertação (Mestrado) - Rio Grande RS, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

BRASIL. **I Projeto Norte de Interiorização**: Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia – 1986 –1989.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1968b.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em 05/06/2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em 10/06/2012.

BRZEZINSKI, I. Pedagogia e Formação de Professores: Dilemas e Perspectivas. In: **VIII ENDIPE**- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1996, Florianópolis. ANAIS do VIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1996.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Interiorização do Ensino Superior no Pará e o Banco Mundial**: um olhar sobre as aproximações destas propostas – Dissertação de Mestrado - Piracicaba SP, 1998.

COSTA, M.R.S. da; SOUZA, R. R. de. A trajetória do Curso de Pedagogia da UFPA na região Oeste do Pará, da década de 1970 a 2009: instalação e consolidação - Teresina, ano 23. Edição Especial; dez. 2018. **Revista Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA**. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.vilil.7720>. Acesso em 28/02/2020.

COSTA. M.R.S. da. **O Exame Nacional de Cursos - Provão e suas repercussões no Curso de Pedagogia da UFPA/Santarém** - Dissertação de Mestrado – Belém PA, 2006.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005** (2008). Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164\\_885.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf). Acesso em 15 de jan.de 2021.

- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2001b.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176; 2001a. Editora da UFPR.
- MICHALOVICZ, C. C. **CFE e as habilitações no Curso de Pedagogia**: a divisão do trabalho na escola (2015). Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457\\_8994.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf). Acesso em 06/01/2021.
- SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, ano 14, n. 17, julho 2011. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457\\_8994.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf). Acesso em: 25 jul. 2015.
- SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia** - Santarém, PA – Instituto de Ciências da Educação - Coordenação do Curso de Pedagogia, 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Relatório Geral do Parfor 2015-2017** - Santarém, PA – Instituto de Ciências da Educação - Coordenação Geral Institucional do Parfor, 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual do Campus de Santarém** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém (2003, 2000, 1988 e 1987).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual do Curso de Pedagogia** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém – Colegiado do Curso de Pedagogia, 2000, 2002, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 1.111**, de 28 de fevereiro de 2000 – Dispõe sobre a Administração Acadêmica dos *Campi* da Universidade Federal do Pará.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 1.355**, de 03 fevereiro de 1986 – Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará.

## CAPÍTULO 2

### HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: reflexões introdutórias

Anselmo Alencar Colares

#### Introdução

A história da educação ocorre paralelamente à história da sociedade e, por conseguinte, sua evolução acompanha as transformações econômicas, sociais e políticas de cada época. E como a própria História (quando grafada com inicial maiúscula significa Ciência e em minúscula é empregada com referência a passagem do tempo ou a um acontecimento) a palavra educação também é polissêmica, exigindo de quem busca entender seu(s) significado(s) ao longo do tempo, um esforço analítico de superação do senso comum. Recomendação que se estende a muitas outras palavras e expressões que usamos nos textos e nas falas, por serem da linguagem das ciências da educação, e constituírem conceitos ou categorias que expressam as explicações elaboradas sobre os fenômenos que se apresentam na realidade concreta, e constituem objeto de estudos e pesquisas para que possam ser desvelados.

Mesmo com diferentes concepções sobre a origem do universo, da vida, e da espécie humana, há consenso de que somos diferentes de outras espécies por termos compreensão do tempo, e capacidade de pensar um objeto antes ou enquanto agimos com o intuito de dar-lhe existência concreta. Outros animais até podem fazer coisas incríveis (como as abelhas, por exemplo, que produzem o mel), todavia, sempre farão a mesma coisa. O ser humano, diante de novas necessidades, ou de problemas, se sente desafiado a pensar e agir, e nesse processo, produz conhecimento. Aprende. Condição essencial para sua própria sobrevivência e da sua espécie. E é pelo trabalho que agimos sobre a natureza, adaptando-a para que possamos sobreviver. Diferentemente de outras espécies, de outros seres vivos que precisam se adaptar à natureza e por isso tem maiores dificuldades em estarem presentes em ambientes diversificados, os seres humanos, pelo trabalho e pela aprendizagem, tornam isso possível. Daí porque o estudo da história da educação é, antes

de tudo, o estudo sobre a história do próprio ser humano. Da sua evolução enquanto espécie, da forma como realiza o trabalho e se relaciona socialmente como decorrência de sua inserção na natureza. Eis a viagem que nos espera. Uma viagem no tempo, porém, com os pés bem fixos na realidade concreta na qual estamos. Por ser ela a base para a compreensão do passado e para a projeção (utopia) de futuro.

A nossa sociedade não é homogênea, devido a existência de classes sociais diferenciadas e hierarquizadas nas estruturas de poder (seja político, seja religioso, seja econômico, ou qualquer outro). Nessa sociedade estratificada a educação também não é homogênea e nem pode ser, daí termos escolas tão diferenciadas, sob vários aspectos, tendo em vista a quem elas se destinam. Essa constatação, todavia, não pode nos paralisar. Pelo contrário, deve nos impulsionar a lutar por igualdade, ou pelo menos para que haja equidade e, paralelamente, agir na perspectiva de superação dessa sociedade desigual por uma outra sociedade, ou seja, por uma nova organização do trabalho (sem que divisão se dê pelas classes sociais proprietárias dos meios de produção e as classes desprovidas desses meios) e por uma nova organização social e política (sem privilégios, sem preconceitos). Isso é possível? Acredito que sim. Porém, não é algo que vai acontecer de forma espontânea. Como todas as outras transformações que a humanidade já passou, decorrerá de embates, de tomada de consciência e luta por parte dos que são excluídos, prejudicados, explorados, discriminados e humilhados.

Nas Ciências Humanas encontramos respostas para as indagações que fazemos sobre os problemas que afetam a sociedade, e que acentuam as desigualdades, assim como somos instigados a pensar sobre situações novas que ainda estão sendo objeto de estudos, e nós também podemos contribuir. Seja na pesquisa, produzindo textos e outros materiais para disseminação dos conhecimentos; seja na docência, auxiliando aqueles que ainda estão na caminhada, para que possam fazer o percurso com mais segurança e apreciar todas as paisagens, inclusive aquelas ocultas ou que são descaracterizadas para dar uma aparência de que tudo esteja bem. Como nos ensina o professor Dermeval Saviani (2012, p. 2): “O papel da escola não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

A educação é um fenômeno histórico, social, que só pode ser adequadamente entendido se soubermos identificar e compreender o ambiente onde se realiza, e a que fins e objetivos se propõe. Isso nos leva também a buscar respostas para muitas outras questões tais como: o que a escola ensina? Quem selecionou ou seleciona os conteúdos a serem ensinados? Esses conteúdos atendem a que interesses, a que finalidades, a quais objetivos? Nos indagarmos sobre a(s) forma(s) de ensinar e de aprender, entre outras tantas coisas.

Estudar a história da educação nos ajuda a compreender o desenvolvimento da instituição escola, das concepções educacionais, teorias e práticas, e todos os aspectos que estão associados com o fazer educacional, tanto com a profissão, ser professor, quanto com uma visão mais ampla, o ser educador. Pode parecer a mesma coisa, mas há diferença. E sobre isso, novamente chamo a atenção sobre a importância de buscarmos entender os termos, as palavras. Educação, por exemplo, corresponde a um processo amplo, que envolve práticas escolares e não escolares. Quase sinônimo de socialização. De todos para todos, indistintamente, espontaneamente, de forma assistemática. Passando dos velhos aos novos, como um bem precioso que não pertence a alguém ou a alguns, por ser necessário para o coletivo.

Mas a palavra educação pode também ser empregada para designar a transmissão de saberes e de conhecimentos elaborados, reservados para poucos. Opa! Ai já estamos tratando de uma forma específica de educação, a educação escolar, sistematizada, erudita. E falando de um tempo histórico diferente daquele em que as pessoas viviam de forma comunitária. Já estamos nos referindo a sociedades hierarquizadas, divididas em classes sociais. Sociedades como a nossa, nas quais a escola se tornou o local onde se realiza a educação, em sentido amplo e estrito. Onde a escola assumiu funções específicas e foi cada vez mais se tornando condição para o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados.

A palavra "escola" vem do grego *scholé*, que significa "lugar do ócio", concebida na Antiguidade clássica, cerca de cinco séculos antes de Cristo, resultante de uma sociedade já dividida em classes, tendo, de um lado, os escravos (desprovidos dos meios de produção, subjugados) e, de outro, os proprietários das terras (cuja origem havia sido na base de saques, guerras ou outras formas de apropriação). Na Grécia clássica, cerca de 70% da população era composta de escravos, obrigados a trabalhar, possibilitando o não trabalho e o ócio aos "homens livres". Esse "lugar de ócio" destinava-se a uma pequena parte da sociedade e era voltado ao aprendizado da arte da oratória, à reflexão sobre os processos de dominação e à preparação política (LOMBARDI; COLARES, 2020, p. 13-14).

A educação escolar que foi sendo aprimorada surgiu para formar os dirigentes, os quais eram ensinados ao bem falar, a convencer pela palavra, ou seja, a arte da retórica. Ler e escrever eram atividades restritas e, inicialmente, nem faziam parte do ritual das instituições – as academias – nas quais os homens livres exercitavam a memorização e as disputas de ideias tendo como referência os governantes destacados ou os textos de poetas, como Homero na Grécia e Cícero, em Roma. A literatura registra variações na forma e nos objetivos educacionais em diferentes culturas e aponta como foram se desenvolvendo novas concepções e fundamentos, de tal maneira que a educação sofreu profundas transformações, especialmente com o advento da modernidade e passou a dar mais peso às ciências chamadas exatas e as da natureza (tendo muita importância a química, a física,

e, claro, a matemática, pilares para a invenção/aperfeiçoamento de máquinas e processos produtivos adequados ao nascente modo de produção capitalista). Assim, vemos o quanto a educação está inter-relacionada com os demais aspectos da sociedade, especialmente os de natureza econômica e política.

É possível ser professor sem essa compreensão? Sim. Mas nesse caso, qual educação estaria propiciando aos estudantes? Não seria apenas um adestramento? Apenas cuidando do desenvolvimento de habilidades cognitivas? Apenas deixando-os aptos a servir ao sistema, como robôs que obedecem a comandos que alguém programou? É possível compreender a relação Sociedade e Educação, e mesmo assim permanecer alienado, alheios aos problemas? Continuar apático diante das lutas que são travadas buscando direitos? Ministrando aulas como se os assuntos da disciplina nada tivessem a ver com os problemas que se passam dentro e fora da escola?

Tudo isso é possível. Mas será o desejável? Bom... No meu caso, me dei conta de que poderia me tornar um professor que ofereça aos estudantes uma visão de mundo mais ampliada, para que possam reconhecer o que está além da aparência. Então, tenho procurado ser esse tipo de professor. Sei que não é simples, que exige compromisso e esforço, e que não há garantia de colher frutos do que é plantado. Mesmo assim, continuo acreditando que vale a pena somar esforços com tantos outros que se incomodam com as desigualdades e as injustiças e acreditam no potencial da educação e da escola para modificar a realidade em prol dos que ficam na base da pirâmide social.

Como pedagogos, professores, estamos formando pessoas. E pessoas não são objetos, e nem tampouco animais que se movem por instintos. Nossa espécie adquiriu consciência do tempo, aprendeu dominar a natureza e não ficar a mercê dela, inventou e continua a aperfeiçoar ferramentas, e criou sistemas complexos de organização do trabalho, e das próprias relações sociais por meio das tecnologias, e dos processos administrativos. Uma série de aprendizagens que podem ser usados a serviço de alguns ou de todos. O conhecimento pode promover bem estar coletivo ou acentuar a exploração de uns sobre os outros. E a educação escolar tem muito a ver com tudo isso.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, em sintonia com outros grandes pensadores nos ensina que a transformação da sociedade não se dará – apenas – pela educação, mas também não acontecerá sem ela, uma vez que a educação pode mudar as pessoas, e as pessoas, modificadas, levam à mudança qualitativa da sociedade. Portanto, um ato educativo de libertação, de emancipação, como se refere ao justificar a escrita de *A Pedagogia do Oprimido*.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir

compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetos da reflexão dos oprimidos, de quê resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 17).

O livro referenciado deu base para a formulação da Pedagogia Libertadora, a qual, juntamente com a Pedagogia Histórico Crítica, formulada inicialmente por Dermeval Saviani e construída coletivamente por educadores comprometidos com as transformações sociais, constituem pedagogias contra hegemônicas. Portanto, vão na contra mão das propostas que concebem a educação como adestramento (como se as pessoas fossem máquinas) e a escola como local do aprendizado da disciplina hierarquizada, rígida, que mata a criatividade e a liberdade para o exercício da crítica e por isso conveniente à manutenção do sistema opressor e do modo de produção que alimenta e intensifica as desigualdades sociais.

Reafirmo a importância e a necessidade de conhecermos a história da educação – e da escola – na totalidade, em uma perspectiva crítica e desafiadora para a ação fundamentada e revolucionária, no sentido de propiciar a emancipação humana. Os próximos itens apresentam reflexões que objetivam fornecer ferramentas indispensáveis para o êxito em seu percurso formativo.

### **Sobre história e historiografia (breves considerações)**

O termo HISTÓRIA, de origem grega, possui em nossos dias vários sentidos (entre eles: narração, registro, explicação) e em todos está implícito o conceito de sucessão, a partir dos acontecimentos do passado. É difícil precisar o tempo exato em que teve início a preocupação em “investigar” e “informar” – significados originais da palavra história – o passado. Sabe-se, todavia, que tal necessidade esteve presente em todas as sociedades das quais ficou alguma forma de registro. Por sua vez, o domínio sobre a natureza e os avanços em termos de produção material e intelectual, gradativamente, possibilitaram diferentes formas de apreensão, compreensão e explicação da realidade. Assim sendo, a história (acontecimento, fato de existência objetiva, real) foi tendo a sua História (registro documental, posteriormente escrita, ciência, disciplina escolar) como resultado das diversas concepções de vida, de homem e de mundo que iam sendo elaboradas, buscando dar conta

das mudanças que se processavam e se processam concreta e continuamente nas relações do homem com a natureza e com os outros homens.

Os primeiros historiadores – refiro-me aos que produziram relatos escritos – adotaram a noção pragmática como regra, relatando, explicando os acontecimentos de forma prática e compreensível, sem descuidar de uma certa rigorosidade na confirmação dos fatos históricos. Tal pragmatismo assentava-se em uma visão linear da história, rumo a um desenvolvimento constante, cuja liderança era exercida pelos povos em estágios mais avançados, aos quais importava enaltecer seus feitos. As preocupações com a adoção de critérios que evidenciavam a emergência de um pensamento racional ocorreram nas cidades gregas da Ásia Menor, durante os séculos VI e V a.C. Podemos identificar esta fase ou concepção de história como metodológica dada a preocupação, embora incipiente, com a adoção de critérios práticos que possibilitassem a investigação e o registro objetivo dos fatos ocorridos, ao contrário da fase anterior, que pode ser denominada de mitológica, onde a história era conhecida através de relatos orais baseados em explicações mágicas e religiosas. O mito era uma forma de explicação do real que incluía todos os fenômenos em um contexto transcendental, mágico, heroico e divino.

[...] Para nós, homens do século XX, acostumados a um pensamento dito científico, uma explicação mítica parece pueril, irracional e ligada à superstição. Mas é preciso que reconheçamos no mito uma forma de pensamento primitivo, com sua lógica e coerência próprias, não sendo simples invenção ou engodo. O mito tem uma força muito grande no tipo primitivo de sociedade. Ele fornece uma explicação que para os povos que a aceitam é uma verdade.

O mito é sempre uma história com personagens sobrenaturais, os deuses. Nos mitos os homens são objetos passivos da ação dos deuses, que são responsáveis pela criação do mundo (cosmos), da natureza, pelo aparecimento dos homens e pelo seu destino.

Os mitos contam em geral a história de uma criação, do início de alguma coisa. É sempre uma história sagrada. Comumente se refere a um determinado espaço de tempo que é considerado um tempo sagrado: é um passado tão distante, tão remoto, que não o datam concretamente, não sabem quando ele se deu. É um tempo além da possibilidade de cálculos: referem-se a ele como "o princípio de todas as coisas", "os primórdios". Os fatos mitológicos são apresentados um após os outros, o que já mostra, portanto, uma seqüência temporal; mas o mito se refere a um pseudotempo e não a um tempo real, pois não é datado de acordo com nenhuma realidade concreta. Daí o mito mostrar o eterno retorno, a repetição infinita: é um tempo circular, não linear.

Em geral o mito é visto com um exemplo, um precedente, um modelo para as outras realidades, Ele é sempre aplicado a situações concretas. Existem inúmeros mitos da criação do mundo (mitos cosmogônicos) que são vistos como exemplo de toda situação criadora. As sociedades são mostradas como tendo origem, geralmente, em lutas entre as diferentes divindades (BORGES, 1992, p. 11-12).

Quanto ao termo HISTORIOGRAFIA, podemos identificá-lo com o conjunto de obras concernentes a um assunto histórico ou ao estudo e compreensão das diferentes ideias contidas na ação de produzir a história escrita, ou seja, a história da história. Desta forma, verificamos que a própria historiografia também possui uma história.

Há diferentes formas de classificação da produção historiográfica, podendo aparecer sob a denominação de escolas, correntes ou concepções. Assim, por exemplo, é possível identificar uma historiografia clássica, constituída pela obra dos historiadores gregos e romanos da Antiguidade, e da qual Heródoto conquistou um lugar privilegiado ao conceber a história como *epistémé*, ou seja, como conhecimento verdadeiro, diferentemente de *doxa*, simples opinião.

Ao longo da Idade Média, com a crescente importância da Igreja Católica, os cristãos recorreram a história para argumentar em defesa da fé. Foi o período de auge da concepção teológica, que resultou numa estranha associação do pensamento mítico com o pensamento racional grego, levando os historiadores a procurarem a essência da história fora do curso dos acontecimentos, uma vez que a ação humana era vista como resultado dos desígnios de Deus, portanto, de uma força externa e superior, incapaz de ser compreendida em sua plenitude. Santo Agostinho foi um dos mais importantes formuladores desta concepção, utilizando-a como única explicação possível para todos os acontecimentos. Vejamos seus argumentos sobre a grandeza dos romanos, a prosperidade do primeiro imperador cristão Constantino e quanto à duração de uma guerra, respectivamente:

Depois que os reinos do Oriente brilharam sobre a terra durante uma longa sucessão de anos, Deus quis que o Império do Ocidente, que era o último na ordem dos tempos, fosse o primeiro por sua grandeza e sua extensão; e como tinha decidido servir-se deste império para castigar um grande número de nações, confiou-o a homens exaltados pelo elogio e pela honra, que cifravam sua glória na da pátria e que estavam dispostos a sacrificar-se por sua salvação, triunfando assim de sua cupidez e de todos os outros vícios por este vício único: o amor à glória. Porque não devemos dissimular que o amor à glória é um vício [...] (AGOSTINHO, 2013, p. 292 e 293).

O bom Deus querendo impedir aos que o adoram [...] de se persuadir de que não é impossível obter reinos e grandezas na terra sem o favor do todo-poderoso dos demônios, quis favorecer o imperador Constantino, que longe de ter recorrido as falsas divindades, adorava somente a verdadeira, e quis cumulá-lo com muito mais bens do que alguém houvesse ousado desejar. (AGOSTINHO, 2013, p. 328 e 329). [...]

Do mesmo modo que depende de Deus afligir ou consolar os homens, segundo os conselhos da justiça e de sua misericórdia, é ele também quem regulamenta a duração das guerras, quem as abrevia ou prolonga segundo sua vontade. (AGOSTINHO, 2013, p. 323).

Como observa Plekanov (1980, p. 12-13)

[...] Santo Agostinho fala daquilo que chama leis da Providência com tanta convicção e com tantos detalhes que se pode perguntar, ao lê-lo, se não terá sido ele confidente íntimo de seu Deus. E o mesmo autor, com a mesma convicção, com a mesma finalidade a seu princípio fundamental, e na mesma obra, nos diz que os desígnios de Deus são insondáveis. Mas, se é assim, por que empreender a tarefa necessariamente ingrata e estéril de sondá-los? E por que apresentar-nos estes insondáveis desígnios como explicação dos acontecimentos da vida humana? A contradição é palpável, e já que é palpável apesar da fé inamovível e ardente, é-se obrigado a renunciar à interpretação teológica da História por pouco que se obedeça à lógica e que não se queira pretender que o insondável, isto é, o inexplicável, explique tudo e torne tudo compreensível.

O bispo de Hipona não hesitou em utilizar os desígnios do Senhor como única explicação dos acontecimentos da vida humana. Não foi fácil superar a explicação agostiniana. Aliás, tal concepção ainda conta com inúmeros adeptos, especialmente quando nos deparamos com pessoas que acreditam ser a história já previamente traçada por Deus, cabendo ao homem apenas se conformar com os acontecimentos. A concepção teológica comporta também, em certa medida, um espaço para a ação humana, desde que, evidentemente, guiada por Deus. Em todo caso, mantém como característica fundamental a naturalização daquilo que é resultado da história. As diferenças – sejam em termos de bens materiais e/ou capacidade intelectual – não são interpretadas como resultado da ação concreta dos homens. Ora, neste tipo de explicação natural está implícita a ideia teológica uma vez que em última instância, é Deus quem dá aos homens e às nações as qualidades que os possibilitam agir. Mas esse tipo de interpretação limitada foi sendo abalada com o próprio desenvolvimento histórico.

O surgimento dos burgos (cidades) e do burguês (comerciante ou artesão, morador do burgo) por volta do século XI, deu início a transformações significativas nas relações de produção. Foi tão importante quanto a fixação do homem na terra na época neolítica, através da agricultura e provocou alterações no modo de viver e de pensar, cujas repercussões estão intimamente relacionadas com o surgimento dos Estados Nacionais e a necessidade de ampliação do comércio através da busca de novas rotas e novos espaços geográficos de conquista territorial. Posteriormente, as invenções e aperfeiçoamentos constantes de instrumentos de trabalho e especialmente da máquina-ferramenta, revolucionou completamente a relação homem-natureza e, conseqüentemente, as relações entre os homens. Tal complexidade foi decisiva para abalar as concepções e explicações então vigentes.

Um mundo real devido à expansão comercial se estende à frente dos homens da Europa Ocidental, e eles vão se dedicar à sua compreensão. Um humanismo que procura focalizar sua atenção no homem, como

centro desse universo, se impõe lentamente desde o final da Idade Média. O interesse pelo homem como centro do mundo vai surgir dentro e em oposição a uma sociedade medieval que está preocupada só com a fé cristã, a qual então encerra a explicação para todas as coisas; o peso da tradição é também um dos valores dominantes nesse período que termina. As mudanças são lentas, mas constantes, em direção a um abandono da antiga visão religiosa da história que, porém, ainda influencia os filósofos e estudiosos dos séculos posteriores e possui adeptos até mesmo no nosso século.

Aos poucos, porém, vai-se formando uma concepção não teológica do mundo e da história. O conhecimento não parte mais de uma revelação divina, mas de uma explicação da razão.

E o racionalismo vai se impor daí em diante; não se procura mais a salvação num outro mundo, mas um progresso e a perfeição aqui neste mesmo; não se é mais guiado pela fé, mas pela razão (BORGES, p. 1992, 25-26).

A razão exigia seu espaço, fazendo com que a experiência e a comprovação passassem a ser os critérios da verdade, em lugar da aceitação baseada na fé. Assim, mudou também a maneira de se conceber e escrever a história. Ganhou espaço a tendência para glorificar e exaltar os grandes feitos individuais ou das nações. Com o Renascimento, a cultura europeia ocidental buscou retomar os valores, a arte e o conhecimento em geral produzido pelas civilizações greco-romanas. E isto teve consequências importantes para a história, pois impulsionou a pesquisa de documentos e outras fontes históricas, destinados à reconstituição do passado. Estudiosos eruditos aperfeiçoaram as técnicas de coleta e tratamento das fontes e assim foram surgindo e se afirmando a cronologia (estudo da fixação das datas), a genealogia (estudo das linhagens familiares), a arqueologia (estudo dos vestígios materiais antigos), a onomástica (estudo dos nomes próprios), a filologia (estudo dos escritos antigos), etc.

A Revolução Francesa (1789) provocou importantes e decisivas reflexões sobre a história, na medida em que acentuou o debate sobre o triunfo da razão, até então tida como inabalável. Acontecimentos inesperados e imprevisíveis colocaram em xeque aquela crença. E no plano da história, pela primeira vez passou a ser dada importância a participação das massas no papel principal. Saint-Simon, buscando interpretar os acontecimentos do período, apontou como importante fator a luta dos industriais contra a aristocracia, ou seja, os interesses em choque de dois grandes agrupamentos sociais foram vistos como determinantes na marcha da história. Este tipo de princípio explicativo foi aprofundado por Augustin Thierry, ao observar que as massas agem movidas por interesses particulares. Surgia, assim, a noção de luta de classes, que foi posteriormente melhor desenvolvida por Karl Marx. À medida que a burguesia foi assumindo o comando político da sociedade europeia, perdia espaço a concepção teológica e era buscada na história uma explicação científica, assim como a biologia procurava esclarecer o ciclo

vital. O evolucionismo ganhou força explicativa a ponto de Voltaire, por exemplo, entender que a história fosse o resultado da evolução dos costumes e das ideias. Desenvolvia-se a concepção idealista que coloca como princípio explicativo não a ação dos homens, mas o pensamento que é fruto desta ação.

Ao mesmo tempo, historiadores envolvidos nos governos dos Estados que se formavam, assim como nas inúmeras sociedades de pesquisa governamentais ou particulares, produziam obras de caráter político, acentuando o aspecto nacionalista. Naquele contexto, ganhou força na Alemanha a preocupação em transformar a história em uma ciência, a exemplo do que já vinha ocorrendo em outros campos do conhecimento, e o mais segura possível, como as ciências exatas.

Isto implicava na elaboração de métodos que estabelecessem leis e verdades de alcance universal. Tal linha de orientação foi seguida à risca por Augusto Comte, principal expoente da concepção positivista, fundamentada na defesa do distanciamento radical do pesquisador com o objeto da pesquisa, a chamada “neutralidade” científica. Este comportamento separa o intelectual do mundo concreto e, conseqüentemente, das lutas que são travadas no seio da sociedade. Tal concepção de ciência, “isolada” dos conflitos, contribui para manter e justificar o status quo. Os fatos históricos são buscados em documentos oficiais e a história é vista como uma sucessão de acontecimentos em direção ao progresso, ao estado positivo. Uma história rica em provas, detalhes, mas desprovida de análise crítica. É a historiografia possível de ser produzida por um historiador passivo diante das fontes, as quais aceita como expressão única da verdade e da realidade.

[...] Para os historiadores positivistas, os fatos levantados se encadeiam como que mecânica e necessariamente, numa relação determinista de causas e conseqüências (ou seja, efeitos). A história por eles escrita é uma sucessão de acontecimentos isolados, relatando sobretudo os feitos políticos de grandes heróis, os problemas dinásticos, as batalhas, os tratados diplomáticos, etc.

Da influência dessa tendência vão surgir inúmeros trabalhos de alcance muito pequeno, superespecializados e que quase nada explicam. Para realizarem trabalhos que considerem realmente científicos, esses historiadores acham que é preciso ver o passado como algo de morto, com o qual o presente em que vivem nada tem a ver (BORGES, 1992, p. 32-33).

A concepção materialista histórica dialética nasceu em contraposição ao positivismo e representa uma ruptura com a concepção idealista, provocada pela divergência que está posta no chamado problema fundamental da filosofia (a busca de respostas acerca do princípio e da origem de todas as coisas), ou seja, a uma tomada de posição sobre o que é primordial – o ser ou o pensamento; e também quanto ao conhecimento e as suas finalidades. Questões fundamentais para a educação enquanto processo formativo da humanidade. Razões pelas quais o conhecimento de suas bases epistemológicas tem importância significativa para o educador.

## Das reflexões filosóficas à compreensão e distinção entre o que é natural e o que é histórico<sup>1</sup>

Desde as primeiras especulações filosóficas do ser humano em busca de decifrar a si mesmo e ao universo, a opção explicativa da causa primeira (ontologia) do cosmos e da vida constitui-se objeto de profundas divergências. Isto porque coloca em discussão o que é determinante: o ser (a matéria) ou o pensamento (a ideia)? O encaminhamento desta questão gerou duas posições básicas, com inúmeras variantes: os *idealistas* afirmam a primazia do espírito em relação à natureza e admitem, em última instância, uma criação do mundo; e os *materialistas* veem a natureza como o elemento primordial, ou seja, a própria consciência como produto da matéria altamente organizada.

Mas não bastava o posicionamento sobre as origens, a ontologia, era preciso também encontrar respostas para o conhecimento, se era ou não possível chegar na essência ou ficar apenas na aparência. Para essa segunda questão duas respostas também se apresentaram, dividindo as opiniões. A que admite o conhecimento sobre as coisas e as pessoas, e a que não admite (agnosticismo). Ainda com relação ao primeiro grupo, temos uma bifurcação. Os que admitem ser possível conhecer a essência (por terem a base ontológica materialista), e os que defendem que só seja possível conhecer a superfície, a aparência (por serem idealistas, acreditam que há uma consciência criadora que só ela pode conhecer a essência). E para completar o conjunto dos três grandes problemas filosóficos temos o debate em torno da finalidade do conhecimento (seja ele superficial ou da essência). Recapitulando: sobre as origens (ontologia) as reflexões levaram para o materialismo e para o idealismo; sobre a possibilidade do conhecimento (gnosilogia), as reflexões levaram para a negação (agnósticos) e os que admitem essa capacidade humana, no entanto, divergindo sobre o seu alcance, se é possível conhecer a essência, ou apenas a aparência. Dessas duas posições desdobra-se o terceiro grande problema filosófico que diz respeito ao sentido de conhecer, aos fins (axiologia) e que constituem a teoria dos valores. Os posicionamentos também dividem os pensadores em dois grandes grupos. Um deles fica restrito ao conhecer para conhecer, quase em uso próprio, ou mesmo que coletivo, sem a intenção de rupturas; e os que buscam conhecer para transformar a realidade, para corrigir aquilo que esteja em desacordo com suas convicções do que seja importante e necessário para a melhoria das condições de vida e das relações que as pessoas estabelecem na vida em sociedade.

Sendo esse texto destinado a História da Educação, você pode estar se perguntando a razão desses apontamentos filosóficos. Explico. A filosofia é a base de

---

<sup>1</sup> Este tópico apresenta transcrições de partes significativas de dois artigos que se encontram publicados em um dos mais importantes periódicos da área de História da Educação, a *Revista Histedbr on-line*. Um dos artigos foi em parceria com o colega professor doutor Luiz Bezerra Neto. Recomendo o acesso e a leitura destes e de outros artigos citados e cujas referências constam ao final do texto.

todos os ramos do conhecimento, de todas as ciências. E se faz presente ao longo da trajetória de desenvolvimento histórico de todas elas. Quando a retiram – cientistas que não admitem a reflexão sobre as questões éticas, essenciais para a filosofia – os resultados são desastrosos para a humanidade. Como a educação (notadamente a escolar) também se apresenta na base do desenvolvimento científico, penso que se justifica essa introdução histórico-filosófica. Entretanto, não vamos nos alongar no texto. No decorrer das aulas há espaço para os aprofundamentos motivados por perguntas individuais ou nos debates. Assim sendo, vou prosseguir, apresentando o meu posicionamento à luz do referencial teórico com o qual me identifico que é o Materialismo Histórico Dialético.

A *dialética* remonta aos filósofos da antiguidade clássica. Heráclito de Éfeso (540 a.C.), por exemplo, já a entendia como o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Mas é em Hegel (1770-1831) que a dialética adquire acentuada importância enquanto método de investigação, muito embora consubstanciada, no plano ontológico, em uma concepção idealista. Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) dão ao materialismo e à dialética um sentido extremamente significativo, na medida em que incorporam, modificam e superam todo o conhecimento anteriormente acumulado.

O materialismo histórico e dialético, desenvolvido por Marx e Engels, fundamenta-se no modo humano de produção social da existência. Com base na exposição apresentada na obra *A ideologia alemã*, podemos assim resumir esta assertiva: 1) A produção dos meios que permitam satisfazer as necessidades humanas é condição básica e indispensável para a existência do homem e de tudo o que ele possa criar; 2) A ação de satisfazer a necessidade inicial e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades; 3) Os homens se reproduzem, o que também dá origem a novas necessidades, dentro de um quadro social; 4) Consequentemente, deve-se estudar e elaborar a história dos homens em estrita correlação com a história da indústria e das trocas (MARX; ENGELS, 1986, p. 33-35). Assim, o método de análise está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. O método funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos. E isso se aplica à educação e principalmente, a sua história.

A compreensão do fenômeno educacional, na perspectiva do materialismo histórico dialético requer a formulação de perguntas e a busca de respostas sobre as formas utilizadas para a realização do trabalho, visando produzir os meios necessários para a existência, as relações sociais que foram sendo desenvolvidas no trajeto evolutivo, as formações das classes sociais e as distinções entre elas, levando o conhecimento (ou parte substancial dele) a ser propriedade quase que exclusiva de alguns, em detrimento da grande maioria destinada apenas aos trabalhos manuais, e a posição subalterna do fazer, sem o direito sequer de se questionar sobre

isso. Tendo que aceitar passivamente as explicações dadas pelos que dominam e querem a manutenção do status quo (do estado de coisas) existente. Explicações que misturam elementos religiosos (do tipo, é assim porque Deus fez assim, porque Deus quer assim) com elementos políticos ideológicos (para que mudar o que existe? Isso é coisa de bagunceiros, comunistas, gente sem princípios morais) tudo para desviar a atenção e a reflexão das reais causas das desigualdades e de sua permanência. Esse tipo de “explicação” não é dada apenas pela classe proprietária dos meios de produção, os capitalistas, de grandes fortunas. Eles conseguiram entranhar na mente das pessoas comuns que se acham também como se fossem dirigentes, superiores, e temem por mudanças que possam colocar em risco suas posições sociais, que consideram ser suas conquistas individuais. Isso ocorre principalmente com a chamada classe média, com receio de que o proletariado, a classe que não é proprietária dos meios de produção (e que inclui a grande maioria da população pobre e excluída) possa subir a pirâmide social e lhe causar problemas. Mas há também explorados que se comportam como exploradores. Ou como se diz no popular, pobre que se acha rico. E estes fazem o “serviço” ideológico de convencimento de outros iguais a eles em não buscar superar o senso comum, em não avançar no conhecimento histórico em busca da compreensão das origens das desigualdades e em aceitar tudo como se fosse natural, como se fosse parte de um projeto divino cuja solução só se dará após a morte. Enquanto isso, os bem vivos usufruem do produto do trabalho de outros vivos, porém, mortos para o conhecimento. É a isto que se chama a atenção sobre o papel da educação e da escola como sendo o de desvelar a realidade, de tirar o véu que esconde a essência e ofusca a visão principalmente sobre os problemas que afetam o nosso cotidiano. Um problema social cuja origem é histórica não pode ser solucionado apenas no plano individual. Se o problema afeta a sociedade, precisa ser analisado em sua complexidade e as alternativas previamente discutidas para que as soluções encontradas se traduzam em benefícios para a coletividade. O aprendizado da identificação, análise e solução dos problemas de forma eficiente e solidária requer um esforço de sistematização de saberes e conhecimentos historicamente acumulados pelas gerações que nos antecederam, e também a capacidade de nos tornarmos contemporâneos de nosso tempo, superando as superstições e todas as formas de ignorância. Essa é uma das principais funções da educação e da escola.

O desenvolvimento da ciência, especialmente a partir da época moderna, com a experimentação e a necessidade da comprovação das hipóteses, por meio de métodos rigorosamente seguidos e publicizados para fins de validação pela comunidade de estudiosos, revelou a natureza como uma unidade em movimento, constituída de interações complexas e contraditórias. Portanto, a dialética, enquanto elemento da natureza, não foi criada ou inventada pelo marxismo, é algo que existe de forma objetiva, independentemente do sujeito. A dialética está

na natureza, porém não faz sentido falar em dialética sem o homem, uma vez que é na interação homem-natureza que se dá o movimento histórico no qual se constrói o conhecimento. Como observa Lefebvre (1979, p. 21-22) "...só existe dialética (análise dialética, exposição ou 'síntese') se existir *movimento*; e ... só há movimento se existir processo histórico: *história*. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento!".

Na perspectiva materialista histórica e dialética de Marx e Engels o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, pode ser racionalmente conhecido e, por conseguinte, o conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas e atingir a essência. Esta é uma tarefa complexa, porque a realidade apresenta-se como um todo caótico. Pela abstração é possível analisar as partes, reconstruindo o concreto real que está na base de todo o conhecimento. Esse é, inclusive, um dos princípios da pedagogia histórico crítica (ela será estudada ao longo do curso de pedagogia).

Como é que Marx trabalhava? Partia sempre de um dado empírico, de um dado factual. O procedimento consistia em operar simultaneamente em dois níveis de análise: a observação direta e a observação indireta. Uma pesquisa diacrônica e simultaneamente uma pesquisa sincrônica, para buscar entender os processos presentes nos fenômenos estudados. Em suma, distinguir entre a aparência e a essência. Nesse processo, como se dá a relação sujeito-objeto? Marx conservava sempre a noção de que o objeto sobre o qual trabalhava era um objeto produzido pelos homens. Isso significa que inevitavelmente o sujeito está envolvido no objeto. Não há uma relação de exterioridade, há uma relação de auto implicação, que não é uma relação de identidade, mas uma relação de unidade. Marx operava sempre com a categoria da totalidade, entendendo ser a realidade social um complexo constituído de complexos. Isso significa dizer que há em Marx sempre o enorme cuidado com a especificidade das distintas instâncias sociais. Isso impõe a necessidade da mediação enquanto categoria teórica central na compreensão dos fenômenos sociais (PAULO NETTO, 1998, p. 58-60).

O que os homens são coincide com a sua produção, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Portanto, a sociedade produz o homem, mas também é produzida por ele. Assim, a consciência é uma abstração da vida real, sendo produto da atividade humana, daí admitir que não é a consciência que cria a vida, mas a vida que, sob condições sociais reais, cria a consciência.

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas

os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]

Contrariamente à filosofia Alemã, que desde do céu para a terra, aqui parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação..., parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das representações ideológicas deste processo vital [...]" (MARX; ENGELS, 1986, p. 25-26).

Portanto, fica claro que o postulado materialista era considerado básico tanto do ponto de vista ontológico quanto do gnosiológico; isto é, a matéria é considerada básica tanto como princípio explicativo do mundo, quanto como ponto de partida para o conhecimento que se constrói sobre ele. Para o materialismo histórico só é possível pensar a matéria em seu processo de transformação. Ao mesmo tempo, reconhecer a possibilidade do conhecimento e da verdade histórica não é uma questão metafísica, uma vez que a validação ocorre com a prática.

Na concepção dialética materialista o homem só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A partir deste quadro, esta concepção

[...] sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar" (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

Marx foi formado na tradição filosófica alemã (da lógica hegeliana) idealista, que considerava só ser possível no final de um processo histórico, se fazer a análise dos seus componentes. Entretanto, mostrou que é possível fazer a interpretação no curso do processo, mas para isto é fundamental a relação teoria-prática. Isto fica evidente quando das Teses sobre Feurbach, especialmente a décima primeira, onde diz que até agora os filósofos se encarregaram de interpretar diferentemente o mundo, porém falta a transformação.

O Capital é a obra a que Marx mais tempo dedicou na escrita, e na qual aprofundou vários temas já tratados anteriormente, para a elaboração da crítica a economia política. Demonstra que os economistas (especialmente ingleses) tratavam a mercadoria como tendo vida própria, fetichizada (adquirindo propriedades humanas), desconsiderando as relações sociais aí embutidas. Partindo da

compreensão de que a sociedade nada mais é do que o conjunto de *relações* sociais, observa que enquanto nas sociedades escravista e feudal havia uma relação absolutamente visível entre as classes, por conta do estatuto da desigualdade, na sociedade capitalista as relações entre os homens é velada, sendo transformadas em relações entre coisas (mercadorias), uma vez que nestas há um estatuto de igualdade (ideário burguês, todos iguais perante a lei, liberdade, fraternidade), ou seja, uma exploração entre iguais. Cabe, portanto, à ciência, à teoria, desvelar essa pseudo explicação da realidade.

Marx, ao analisar a sociedade capitalista, tendo como referência a Inglaterra, país em que o modo de produção capitalista estava mais avançado em sua época, pretendia possibilitar à humanidade, e ao proletariado em particular, compreender as leis que regem a história para que tivessem um instrumento que possibilitasse a passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade. Para ele, o confronto entre a burguesia e o proletariado levaria à desagregação do capitalismo. Assim como a burguesia foi a classe revolucionária no interior do feudalismo, o proletariado constituía-se na classe revolucionária no interior do capitalismo, buscando a construção de uma sociedade sem classes. Nos Manuscritos econômicos e filosóficos, afirma que o trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza, e sua produção cresce em força e extensão pois a desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo das coisas. Eis aí a contradição do capitalismo.

Para Marx, o que os homens são coincide com a sua produção, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Os homens estabelecem relações determinadas para a produção, tanto com a natureza como com outros homens. Por isso afirma que a divisão entre trabalho material e trabalho intelectual efetivou a divisão e a dominação no interior das classes, e que toda a história é a história da luta de classes. O ponto de partida de Marx foram os indivíduos reais e suas condições reais de existência, possuidores de capital/mercadorias de um lado e possuidores da força de trabalho de outro, como resultado do desenvolvimento histórico das forças produtivas. Considerando-se que a sociedade na qual vivemos - quase dois séculos após a formulação do método dialético materialista histórico - permanece estruturada e organizada sob o modo de produção capitalista, podemos afirmar que esta concepção continua válida para todos que buscam conhecer a realidade e, acima de tudo, transformá-la, empenhando-se no projeto coletivo de construção de uma sociedade erigida sob novas bases, na qual sejam superadas todas as formas de exploração humana.

Com base no pensamento marxista, afirmamos que a emancipação humana, obtida por meio da luta de classes, é educativa, uma vez que envolve aprendizados de organização, reivindicação e defesa de direitos, solidariedade para com os mais fragilizados e superação da opressão. Desta forma, abre

caminhos para a humanização, para o desenvolvimento de potencialidades que nos distinguem dos outros seres.

Diferentemente de outros animais, biologicamente destinados a uma determinada tarefa, a herança genética do homem não garante a vida social, coletiva. É preciso aprender. Daí a educação ser um vínculo entre o conhecimento e ação. De tal forma que: “A história só é possível quando o homem não começa de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes” (KOSIK, 1976, p. 18).

Reconhecendo-se e aceitando-se a afirmação de que a história deve ser entendida como “a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1982, p. 106), faz-se necessário desvelar o movimento da história da educação no próprio movimento da história, para compreender os avanços e os retrocessos, os fatores que limitam a construção da educação pública que corresponda aos interesses e necessidades da maioria da população. Isso porque:

Quando instauram-se processos revolucionários, ampliando a participação e a presença social e política do proletariado e das frações de classe populares, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito e laico; quando, em seguida, reorganiza-se a burguesia e esta hegemoniza o poder do Estado, se intensifica o caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos e sinalizando outros pequenos benefícios para capitalizar apoio popular (LOMBARDI; COLARES, 2020, p. 23).

Os registros e relatos disponíveis geralmente priorizam os feitos de grandes vultos ou grupos, constituindo-se em uma história política, unifacetária. Assim, penso que é preciso, como afirma Rossi (1981, p. 11) “[...] recuperar na história da educação as contribuições que, por não atenderem aos interesses dos dominados, foram obscurecidas, relegadas a um segundo plano ou mesmo inteiramente esquecidas [...]”. Isto é válido para diferentes épocas e espaços geográficos. O que inclui o nosso contexto amazônico. Assim, todas as leituras indicadas sobre o desenvolvimento histórico educacional de outros povos, devem ser feitas buscando compreender como e qual educação chegou até nós, e por que determinadas propostas foram derrotadas, enquanto outras se tornaram hegemônicas.

## **Considerações finais**

O texto trouxe apontamentos introdutórios aos estudos da história da educação. Foi apenas um “aperitivo, prato de entrada e convite” para o verdadeiro banquete que somente as leituras mais aprofundadas podem oferecer. Conforme anunciado na introdução, buscou propiciar a reflexão necessária para o prosseguir

mento do percurso formativo com vistas a compreensão crítica do desenvolvimento histórico da educação.

A história da educação possibilita o conhecimento dos processos que geraram as diferentes concepções e práticas, os materiais didáticos e pedagógicos, as mais diversas tecnologias, os avanços relativos ao mobiliário e as instalações dos locais destinados ao ensino, e a legislação que regulamenta a profissão e todos os atos relativos ao ensinar e ao aprender, e ainda nos possibilita o preparo, a fundamentação para a defesa de uma escola pública estatal (oferecida pelo Estado e financiada pelos impostos que a sociedade paga) que seja universal, laica, obrigatória, gratuita, inclusiva e plural. Escola esta que é fruto de construção social e histórica e por isso apresenta as “contradições inerentes ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais” por ser, tal como outras instituições “resultado da objetivação histórica da atividade humana” (LOMBARDI; COLARES, 2020, p. 13).

A pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, mais difundido como coronavírus, causador da doença covid-19, não foi objeto de análise, porém, se encontra nas suas entrelinhas, por ser um problema que atingiu toda a sociedade, e tal como outros problemas, se mostrou mais avassaladora nos países onde os governantes se preocupam mais com a economia do que com a vida. Onde as políticas e os investimentos públicos são mais frágeis e ficam a mercê da decisão dos que controlam as estruturas de poder do Estado, defensores dos interesses do capital. No caso do Brasil, sob o governo Bolsonaro, o escárnio e o obscurantismo têm se tornado praticamente política oficial, em uma afronta ao conhecimento elaborado e sistematizado por gerações de pesquisadores que dedicam suas vidas aos estudos buscando de forma rigorosa os fundamentos explicativos para os problemas e as soluções mais adequadas para a coletividade. Assistimos ao avanço da mentira, do ódio e da ignorância propalados nas redes sociais impulsionadas por máquinas financiadas pelos detentores de grandes fortunas, agentes especuladores da atual fase do modo de produção capitalista que é a financeirização. Esse sistema alimenta os fanáticos seguidores de líderes irracionais, desprovidos do mínimo senso de responsabilidade pública. Mesmo depois de décadas de esforços pela escolarização e difusão da ciência e seus benefícios, essa onda de ignorância reaparece e mostra vitalidade suficiente para arrastar pessoas, de diferentes extratos sociais, para a entrega de suas vidas ao deus mercado. Mais que nunca, a educação e a escola constituem esperanças para a humanidade. Mas não qualquer educação e nem qualquer escola. Daí porque, conhecer a história, se faz tão necessário, a fim de que não se repitam os erros, porém, que eles sirvam, dialeticamente, de fontes de aprendizagens para avançarmos na direção de um mundo melhor.

Vejamos, por exemplo, como Saviani analisa o atual contexto, sob a perspectiva histórico educacional:

[...] prevê-se que o período pós-pandemia trará consigo pressões para a generalização da Educação a Distância como se fosse equivalente ao ensino presencial. Aprofunda-se, assim, a tendência à conversão da educação em mercadoria na esteira da privatização que implica, sempre, a busca da redução dos custos visando o aumento dos lucros.

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico (SAVIANI, 2020, p. 6-7).

Espero que as aulas e os debates propiciem a todos uma leitura crítica da realidade, de tal forma a torná-los desejosos de participar da construção de uma sociedade melhor. Sei que a tendência, diante de tantas injustiças e desigualdades, é a indignação, seguida de uma sensação de impotência diante de tanto poder da classe dominante. Mas não podemos desistir de lutar por mudanças, sob o risco de estarmos contribuindo para tornar o mundo cada vez pior e a espécie humana desprovida de humanidade. Essa compreensão se faz necessária em todas as épocas e nos mais variados locais; não poderia ser diferente entre nós, onde perdura uma das maiores desigualdades sociais do mundo, e a educação ainda não se universalizou.

A história educacional brasileira mostra-nos que o processo de escolarização, especialmente para os mais pobres, é fruto de uma longa e persistente luta; é resultado de conquista; nunca dádiva de nenhum governo. O educador não pode desconhecer essa história nem acreditar que a escola por si só possa resolver os problemas das pessoas e do país. Ao mesmo tempo, não pode se deixar abater pelo pessimismo e tomar parte da angústia inercial que nada constrói. Hoje, como em outras épocas passadas, temos uma tarefa histórica a cumprir, e ela passa pela continuidade da luta pela valorização e dignidade da pessoa humana, pelo direito de todos indistintamente à justiça, ao trabalho, ao lazer e a conhecimento, moradia e alimento e ao acesso aos bens e serviços que a humanidade produz. Todavia, sem que isso signifique a destruição avassaladora da natureza como a sociedade do consumo impulsiona sob as rédeas do neoliberalismo e da financeirização, no afã de manter os lucros exorbitantes dos donos das grandes fortunas que decorrem dos processos de exploração típica da divisão de classes e dos seus modos de produção e da desigual circulação e distribuição das riquezas.

Ao contrário do que pregam os apologistas da pós-modernização e da pós-verdade, que não se importam com a competição desenfreada que gera o stress e a autodestruição, temos a possibilidade e a obrigação ética de ensinar a solidariedade e a cooperação, a aceitação do outro e o respeito mútuo, que geram o entendimento e a paz. Quando

ressurgem em várias regiões do mundo o obscurantismo religioso da Idade das Trevas, movimentos racistas e discriminatórios, típicos do fascismo, é importante que estejamos alertas para que não se perca de vista que a maior conquista que a humanidade conseguiu construir foi e será o diálogo para o entendimento, o que não significa ausência de divergências, mas, acima de tudo, o convívio respeitoso com o contrário, sem extremismos (COLARES; COLARES; CARDOZO, 2021, p. 202).

Desejo que todos aprendam a ser profissionais competentes e dedicados ao que escolheram realizar, e que saibam superar as falhas e incompreensões às quais todos nós estamos sujeitos, nesta atividade onde, historicamente, o reconhecimento não é o seu ponto forte. Mas que é compensada pelo sentimento do dever cumprido.

## Referências

AGOSTINHO, Santo. **Cidade de Deus**. 14 ed. Livro V, cap. 11. Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

COLARES, Anselmo Alencar. BEZERRA NETO, Luiz. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. **Revista Histedbr on-line** - v. Abril/2002, n. 6 (2002)

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011.

COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa;. COLARES, Anselmo Alencar; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Permanências, rupturas e desafios na educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa> Acesso em: 29 jan. 2021.

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos annales a nova história. Campinas (SP): Ensaio, 1992. Tradução de A. Silva Ramos.

FREIRE, Paulo. **Pedagoga do oprimido**. 17 ed. 23 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. [Tradução de Carlos Nelson Coutinho].

LOMBARDI, J. C.; COLARES, A. A. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadora. **Revista USP**, [S. l.], n. 127, p. 11-26, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p11-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014>. Acesso em: 1 fev. 2021.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados, 2005.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Editora Moraes, 1986.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições Avante, 1982.

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998, p. 50-64.

PLEKANOV, Guiorgui. **A concepção materialista da história: da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

## CAPÍTULO 3

# NOTAS SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES EM LICENCIATURAS

Gilberto César Lopes Rodrigues

### Introdução

Há quem afirme que a civilização tem suas origens na invenção da escrita<sup>1</sup> porque com essa ferramenta tecnológica a humanidade teria aprimorado a capacidade e quantidade de informações que as gerações seguintes poderiam acessar sem ter que reinventá-las. O acúmulo de informações cresceu de tal modo que surgiram organizações para aprimorar sua transmissão, acesso e evolução.

Na Grécia (500 – 300 a.C) de Sócrates surgiram as duas primeiras organizações que hoje poderíamos chamar de escolas. Na academia de Platão e no Liceu de Aristóteles pensadores mais experientes atendiam discípulos, transmitiam e debatiam conhecimentos conhecimentos eram compartilhados por métodos, tempos e conteúdos definidos. Características que hoje estão presentes nas escolas.

Atualmente, dois mil e quinhentos anos depois, é difícil encontrar uma cidade que não tenha ao menos uma escola. Neste período desenvolvemos profissões e profissionais para pensá-la, organizá-la e acompanhá-la<sup>2</sup>: a Pedagogia, o pedagogo e pedagoga. Portanto, e em linhas bem gerais, Pedagogia, além de se dedicar à alfabetização e letramento, é a formação profissional que habilita o diplomado a pensar, organizar e acompanhar atividades escolares em todas suas dimensões. Pedagogo ou pedagoga são os profissionais habilitados para exercer

---

<sup>1</sup> Provavelmente não é possível encontrar a origem da escrita, tendo em vista que ela resulta de um longo processo histórico em que diferentes grupos humanos foram registrando e representando coisas e eventos em desenhos e símbolos (pinturas rupestres), resultando na complexidade simbólico-representativa existente atualmente. Porém é atribuída a sociedade suméria (Suméria, 3.700 a.C., é a mais antiga civilização conhecida da região do sul da Mesopotâmia - atual sul do Iraque, na região dos rios Tigre e Eufrates) a "origem" da escrita tendo em vista o modo como a utilizamos atualmente.

<sup>2</sup> Embora eles não se restrinjam ao mundo escolar (ver 'pedagogia em ambientes não-escolares' neste texto consideramos sua atuação exclusivamente em relação à escola.

a Pedagogia. E, licenciaturas, envolvem as graduações que formam professores especificamente para o ensino de determinada disciplina. A Licenciatura em Geografia, por exemplo, ocupa-se na formação do professor de Geografia.

Atualmente (2021) no percurso da formação acadêmica em pedagogia na UFOPA pode haver duas componentes curriculares (disciplinas) que envolvem filosofia. Filosofia da Educação está presente em todas as grades curriculares e Introdução à Filosofia consta em alguns percursos. É sobre o significado, importância, objetivos e introdução da filosofia para educação, alunos de licenciaturas, futuros pedagogos e pedagogas que este trabalho se ocupa. Antes, porém, precisamos problematizar os termos Educação e Escola tendo em vista sua centralidade na formação em licenciaturas.

## **Educação e escola**

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(SAVIANI, 2011)

O que é Educação? O que é Escola? Educação e Escola são sinônimas? Quais diferenças entre Educação e Escola? Educação ocorre apenas em escolas? São questões importantes para sociedades que projetam futuros melhores, para educadores, educandos e, em particular, para os pedagogos.

Educação pode ser entendida como o processo pelo qual as gerações humanas atuais preparam as novas gerações para o futuro? É o processo de aquisição de conhecimentos, informações, técnicas, métodos, crenças, hábitos, hierarquias, valores, ações, etc.? Educação é o processo pelo qual as novas gerações são formatadas institucionalmente à vida em sociedade segundo os interesses hegemônicos? É o processo formativo no período escolar? Educação é o processo de aquisição e produção de conhecimento? É o processo de instrução crítica, esclarecer, revolução e libertação? É individual ou coletivo? Educação deve envolver ciência e religião?

Questões importantes para a sociedade em geral e para professores e pedagogos em particular. Diante dessas questões, podemos generalizar que Escola é o espaço formal institucional onde processos educativos ocorrem. E, diante dessa generalização, chegar a questão central: quem decide a forma e o conteúdo escolar? E porque decidem de um jeito e não de outro?

São muitas questões. Díficeis e importantes. Não há resposta verdadeira ou falsa. Há respostas diferentes que dependerão da sociedade que quer-se construir

que, por sua vez, depende da trajetória pessoal, familiar e social e do estoque informacional e crítico singular do leitor. Mas, ao menos uma coisa parece consenso. Educação é um processo que envolve o mundo singular do educando reproduzindo nele um objetivo social.

Enquanto processo ela dura no tempo, participa da história, tem um método, consciente ou inconsciente, programado ou difuso, e, não menos importante, tem uma meta. Essa meta pode ser chamada genericamente de 'aprendizado'? Ou 'reforço'? Ou os dois? Dessas ponderações seria legítimo questionar se é correto a geração mais velha decidir o que a geração mais nova deve apreender? Alguém, ou grupo ou classe, decide o que é mais adequado transmitir? Quais objetivos podem ter aqueles que decidem?

Apesar de ainda continuarmos sem respostas seguras, uma outra coisa se impõe: o poder transformador e instrutivo dos questionamentos. É daí a origem da Filosofia. A filosofia surge na história em um determinado momento em que as respostas míticas sobre as questões não mais satisfaziam. Surge da busca por respostas cada vez mais explicativas sobre questões tais como 'quem somos', 'de onde viemos', 'de onde vem o mundo', 'por que ele existe', 'a diferença entre nós a natureza e os animais', 'a origem do movimento', 'de onde vem as coisas novas que surgem no mundo', 'se a terra está em movimento ou repouso', 'se há outros planetas', 'sobre a origem e transmissão do calor solar', 'sobre a causa da queda dos corpos', 'sobre a esfericidade e movimento da terra', 'sobre a morte', 'sobre a origem das doenças', 'sobre a origem das diferenças entre humanos', etc.

Enfim, na medida em que as questões formuladas por nossos antepassados se complexificaram, se ampliaram e aprofundaram novas respostas surgiram em formas e conteúdos. E essas novas respostas geraram outras perguntas. Que geraram novas respostas, que conduziram a outras perguntas. E nesse movimento dialético entre perguntas, hipóteses e sínteses (sempre provisórias) vamos evoluindo, produzindo conhecimento, novas tecnologias e modos de viver que facilitam a vida, curam doenças e prolonga nossa existência. Dessa dinâmica emergiu arte, música, literatura, ciência, e, inclusive e infelizmente, guerras, desigualdades e novas doenças.

Como afirma Saviani no fragmento no início desta seção, a educação é o processo pelo qual as gerações nascentes apreendem a humanidade que é produzida pelo conjunto da sociedade. A escola é o local privilegiado para a produção, transmissão e aquisição do saber sistematizado. A filosofia é a forma de pensar, examinar e produzir saberes sobre os saberes e métodos produzidos pela humanidade e que mais tarde estarão nas escolas para acesso universal.

Em síntese, a filosofia proporcionou grande impulso a humanidade. Ter contato com ela, ser introduzido nela, é imprescindível. Aos pedagogos e pedagogas ajuda na compreensão do mundo, da escola, de si próprio como ser singular (indi-

vidual-ontogênico) e universal (social-filogênico). Na Pedagogia a filosofia contribui para melhor detectar os problemas no âmbito da educação escolar, do letramento e alfabetização, enfrentar e superá-los em favor de um mundo melhor para todos. Daí sua obrigatoriedade no percurso acadêmico.

## **Introdução a Filosofia a partir de suas origens históricas e epistemológicas**

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

(Marx, 2003)

Há muita mistificação acerca da definição de Filosofia na sociedade ocidental. Para muitos ela é vista como um conjunto de conhecimentos difíceis e difusos que somente alguns privilegiados acessam e utilizam. Para outros, Filosofia é o ato de pensar profundamente sobre determinado tema. Ambos entendimentos tem seus defensores na literatura. Mas, há autores que defenderam Filosofia como uma ação, só fazendo sentido *para* alguém, quando esse alguém movimenta seus pensamentos para *compreender algo concreto* que ele tem a necessidade de entender.

Para compreender essas três posições é preciso considerar três conceitos importantes: idealismo, realismo e materialismo. No Idealismo reunimos os autores que entendiam o conhecimento como tendo uma existência própria, separada dos humanos. Para Platão<sup>3</sup>, por exemplo, o conhecimento está em um mundo imaterial chamado 'mundo das ideias' do qual viemos ao nascer. Com esforço (processo que ele chamava de reminiscência) lembramos e acessamos o mundo das ideias e vamos reconstruindo o conhecimento.

No realismo o conhecimento é construído a partir de nossas experiências reais com o mundo. Em Aristóteles<sup>4</sup>, por exemplo, o conhecimento sobre a natureza decorre de nossas experiências reais com ela. As ideias estariam nas coisas.

Platão e Aristóteles<sup>5</sup> foram discípulo de Sócrates para o qual o pensamento deveria mostrar que nós podemos não saber o que achamos que sabemos. "Só sei que nada sei" e "conhece-te a ti mesmo" são suas frases que chegaram até nós com mais fama. O importante é que para ele o conhecimento decorre de um processo de pensamento<sup>6</sup>. Ou seja, Filosofia não seria um corpo de conhecimento pronto e acabado que precisa ser alcançado. Filosofia seria o processo de pensar, seria filosofar.

---

<sup>3</sup> Platão foi um pensador da Grécia antiga que viveu em Atenas entre os anos de 428 e 347 a.C. Discípulo de Sócrates.

<sup>4</sup> Pensador da Grécia Antiga que viveu entre 382 e 322 a.C. Nasceu na Macedônia e foi para Atenas ser discípulo de Sócrates

<sup>5</sup> Pensador Grego que viveu possivelmente entre os anos de 469-399 a.C em Atenas. Foi condenado a morte por acusação de corromper os jovens com seus ensinamentos e pensamento. Morreu por envenenamento.

<sup>6</sup> Esse processo ficou conhecido como Maiêutica.

Neste contexto, filosofar seria mais 'útil' que Filosofia para a vida prática? Filosofia estaria mais para o prazer diletante de um vaidoso por acúmulo de conhecimento? É possível ter muito estoque de conhecimento e não saber pensar? Pensa mais adequadamente aquele que possui mais conhecimento?

Idealismo platônico de um lado, Realismo aristotélico de outro, ambos em busca de justificar a verdade, a síntese socrática 'só sei que nada sei' conduzia a impossibilidade do conhecimento verdadeiro? Sim e não. Sim no sentido que a verdade adquirida teria uma duração transitória. Ela seria verdadeira enquanto uma nova verdade não fosse alcançada.

Independentemente do resultado obtido, o mais importante é que Sócrates pode nos ajudar a dar importância ao processo. Ao processo e rigor de atingir verdades, mesmo que transitórias. O Realismo nos ajuda a considerar que o mundo real deve participar de algum modo da verdade. O Idealismo ajuda no sentido de que o conhecimento possui uma imaterialidade que de algum modo se armazena nas relações sociais históricas humanas.

Os limites dessas concepções para o entendimento do mundo real concreto lançaram as bases do Materialismo. Nele, o mundo real concreto, seja em forma de gente, árvore, vírus ou de relações sociais, o conhecimento resulta da relação que um pesquisador<sup>7</sup> estabelece com o problema que o põe em movimento. Nesse movimento o pesquisador mobiliza representações imagéticas no exame de um determinado fenômeno natural ou social. O fenômeno se apresenta de forma confusa (sincrética). Depois o pesquisador mobilizando seu estoque informacional, adquirido em sua historicidade, faz análises que vão desvelando partes do fenômeno, diminuindo a confusão. Por fim, são estabelecidas relações entre as partes e o fenômeno é reconstruído e explicado em forma de síntese. Provisória. Mas que proporciona uma diminuição da confusão inicial do fenômeno. Mas não revelam o fenômeno inteiramente. É preciso reiniciar o processo agora com o estoque informacional mais evoluído, devido ao movimento anterior, novas e mais profundas análises ocorrerão proporcionando sínteses cada vez mais reveladoras do fenômeno. Em outros termos, ocorre um processo de diálogo entre pesquisador e fenômeno que gera uma conclusão provisória<sup>8</sup>. Depois o diálogo recomeça em um

---

<sup>7</sup> Entendido aqui como qualquer pessoa que se movimenta em compreender algum fenômeno ou problema.

<sup>8</sup> Para Saviani (2013), "o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade. Então, a lógica formal, em que os termos contraditórios mutuamente se excluem (princípio de não-contradição), inevitavelmente entra em crise, postulando a sua substituição pela lógica dialética, em que os termos contraditórios mutuamente se incluem (princípio de contradição, ou lei da unidade dos contrários). Por isso, a lógica formal acaba por enredar a atitude filosófica numa gama de contradições frequentemente dissimuladas através de uma postura idealista, seja ela crítica (que se reconhece como tal) ou ingênua (que se autodenomina realista). A visão dialética, ao contrário, nos arma de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica".

patamar mais profundo de modo que o fenômeno e o pesquisador não são mais o mesmo, apesar de os serem. Ambos foram modificados na relação<sup>9</sup>.

Esse processo de compreensão do real não separa o fenômeno de sua historicidade nem o considera como determinado linearmente por uma relação de causa e efeito mecânica. Os fenômenos naturais e sociais emergem em uma história determinada cuja consideração é imprescindível ao processo de conhecimento.

Entendemos que o processo de produção de conhecimento descrito é útil aos professores, pedagogos e pedagogas quando em suas atividades profissionais algum fenômeno ou problema surgir e demandar compreensão e superação. Ao contrário do idealismo que procurará a causa nos elementos externos ao fenômeno e ao realismo que as procurará no fenômeno, o Materialismo aborda problema real que demanda solução em sua historicidade concreta, em suas relações internas e externas, cuja solução emergirá de um movimento crescente e repetitivo de hipótese, análise e conclusões (sínteses). Daí que para Luckesi e Passos a tarefa de todos nós seria “sob a aparência dos fatos e fenômenos, descobrir a sua essência, o seu verdadeiro significado. Isto é, proceder à criação do conhecimento como elucidação da realidade” (2006, p. 26)

Portanto, entendemos que a filosofia é um modo de pensar um problema ou fenômeno que nos ajuda em sua compreensão e superação. A filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas, fatos e fenômenos que a realidade apresenta (SAVIANI, 2013). E, parafraseando Saviani (2013), Filosofia da Educação seria a reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre um problema concreto em educação que emergiu na trajetória singular de um pesquisador ou grupo de pesquisa.

## **Considerações finais**

As concepções platônicas (idealismo) e aristotélicas (realismo) passaram por atualizações ao longo da história incorporando sofisticações geradas ao longo do desenvolvimento material, técnico e simbólico da humanidade. Descobertas no campo da astronomia, anatomia, sociologia, física, química, economia, etc., impulsionaram a expansão do conhecimento e trouxeram novas perspectivas que impactaram a Filosofia e a Educação. No entanto respostas satisfatórias aos novos problemas demandaram a busca e o entendimento na própria dinâmica da natureza. Demanda que colocou o Materialismo como importante “player” no campo científico.

Esses avanços impactaram o modo como a humanidade acessa, arquiva, reproduz e produz conhecimento e informação. Transformaram, portanto, o campo da educação escolar. Seja no nível fundamental, médio ou universitário. Mas,

---

<sup>9</sup> Ver emaranhados quânticos na mecânica quântica para a qual constatou-se que objeto analisado e observador se modificam na relação de observação.

essas transformações, tem conduzido a um mundo melhor? Nas sociedades é forte a concepção de que ao conhecimento cabe compreender o mundo para transformá-lo para melhor. Parece obvio, mas não é. Por que, o que significa 'melhor'? Melhor para quem? Para todos ou para alguns? Sob o domínio do modo de produção capitalista é possível que todos vivam melhor? O que justifica alguns viverem melhor que outros?

Questões que levaram pensadores a questionar o papel da escola na transformação da sociedade. A escola conduz o estudante à adaptação a sociedade ou à sua transformação? Gramsci (1982) , analisando a escola de sua época afirmava que

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental

Ou seja, para Gramsci a escola tem um papel reprodutor dos interesses da sociedade. Mas, quem determina o interesse da sociedade? Foi afirmado séculos atrás que a ideologia<sup>10</sup> dominante de uma época é a ideologia da classe dominante da época. Então para que serve a escola? Podemos prescindir dela? Não. Nos colocamos ao lado daqueles que consideram a Escola como local privilegiado de construção dos meios necessários aos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade.

E a Filosofia, qual seu papel para a Educação? Entendemos que o papel da filosofia é menos de conter um conjunto de saberes complexos e produzidos por gênios, e, sim, mais de ajudar educadores, professores e pedagogos em empreender exames radicais, rigorosos e totalizantes na superação de problemas que ocorrerem no âmbito da educação e na transformação da sociedade para a construção de um mundo melhor para toda humanidade, aos moldes de Saviani (2020). O fato histórico de que o ensino de filosofia no Brasil tem se movido entre momentos de exclusão e obrigatoriedade ao menos indica que tem algo nela que interessa a um tipo de sociedade e não interessa a outros e que, ao educador, cabe compreender o vínculo desse tipo de saber e sua relação com a manutenção ou transformação da sociedade e escola que vivencia ou trabalha.

Por fim, registramos nossos agradecimentos aos organizadores dessa obra, em especial aos professores Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Hector Renan da Silveira Calixto pelo carinho e oportunidade.

---

P.S. Entendemos que as disciplinas que intersectam filosofia e educação poderia ser enriquecidas com a abordagem de temas interdisciplinares que em geral estão mais na interface entre sociologia e educação tais como Economia da Educação; Teoria do Capital Humano; Alienação, Trabalho e Sociedade; Hegemonia e Poder; Teoria Política, entre outros.

---

<sup>10</sup> Entendido aqui como o conjunto de crenças, hábitos e ideias que orientam o comportamento do indivíduo e da sociedade.

## Referências

GRAMSCI, Antonio. *Caderno 12*. São Carlos: UFSCar/Mimeo, 1982.

LUCKESI, Cipriano C., PASSOS, Elizete S. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

RODRIGUES, Gilberto C. L. **In-Form-Ação**: do paradigma causal ao paradigma informacional na explicação da ação. São Paulo: Editora da Unesp, 2014. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788568334133,in-form-acao>

RODRIGUES, G. C. L. Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 396-422, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID651. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651>. Acesso em: 6 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia na educação do educador**. In: SAVIANI, D. Educação: do senso comum a consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em: 6 mar. 2021.

## CAPÍTULO 4

# A ESTATÍSTICA COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA EDUCACIONAL

Edilan de Sant'Ana Quaresma

### Introdução

Durante muitos séculos o ser humano utilizou unicamente o conhecimento empírico, observando o que o cercava, para tomar decisões. Com o desenvolvimento humano e, em consequência, o desenvolvimento do conhecimento humano, o empirismo viabilizou o surgimento do conhecimento científico que predomina na sociedade moderna como uma indispensável ferramenta no processo de tomadas de decisões.

Uma combinação de inúmeras ciências são atualmente utilizadas no processo de fornecimento de novas tecnologias/produtos à sociedade, além de serem utilizadas em situações específicas de diagnóstico, acompanhamento e implementação de ações que visem a melhoria de um determinado processo. Neste contexto se enquadra a Estatística como um instrumento indispensável para a tomada de decisão na presença da incerteza.

Não se concebe na sociedade em que vivemos, nas mais variadas atividades humanas, a ausência de conhecimento e uso da estatística enquanto ferramenta. Sua aplicação ultrapassou há muitas décadas a barreira que restringia seu uso às ciências exatas, sendo atualmente utilizada nos mais diferentes ramos de atuação e conhecimento humano.

No âmbito educacional a estatística deve ser utilizada no processo de busca contínua pela melhoria do sistema, o que pode ser feito nas diferentes plataformas hierárquicas vigentes, o que inclui a prática do docente em sala de aula, a atuação do gestor escolar com toda sua equipe de profissionais, a extrapolação do ambiente escolar configurada pelas secretarias municipais e estaduais de educação, a implementação de políticas educacionais de competência do Ministério

da Educação chegando aos órgãos internacionais responsáveis pela avaliação e sugestão de ações concretas em prol da educação mundial.

A proposta do material aqui apresentado, direcionado à formação de professores atendidos pelo ICED/UFOPA, na condição de componente curricular do *Núcleo de Aprofundamento*, na dimensão “*Pedagogia, fundamentos teóricos e práticos da docência*” viabilizará os subsídios básicos ao processo de compreensão e utilização da estatística como ferramenta na prática diária do docente em sala de aula, podendo ser expandida à atuação do gestor tanto de sistemas como de unidades escolares, além da pesquisa educacional.

Este texto pretende abordar com simplicidade elementos fundamentais no processo de padronização da apresentação de dados em tabelas e gráficos, o uso de algumas medidas numéricas que resumem um conjunto de informações permitindo a análise crítica de tais números, seja quantitativa ou qualitativa, além de indicar situações práticas de uso da estatística como ferramenta para a gestão escolar. Estes instrumentos introdutórios podem e devem ser utilizados satisfatoriamente no desenvolvimento da capacidade de análise crítica e construção de argumentos sedimentados na ciência, visando sempre a melhoria da qualidade de vida da população amazônica, traduzida pela busca incessante da qualidade da educação.

### **Alguns conceitos fundamentais**

A origem da palavra Estatística está relacionada ao Estado, numa alusão da Estatística como ferramenta a ser utilizada em prol do Estado. Isso decorre dos levantamentos utilizados na Roma antiga, voltados para contagem da população, inventários de recursos públicos, levantamento das posses dos romanos para cobrar impostos, dentre outros.

A ESTATÍSTICA surgiu quando governos se interessaram em obter informações quantitativas e qualitativas sobre suas riquezas, tributos, populações e moradias. No Egito antigo, por exemplo, faraós já ordenavam registros estatísticos de suas colheitas. Há mais de dois mil anos, a China já se preocupava com o crescimento populacional por meio de censos. Já no século XIV, o início do Renascimento na Europa também proporcionou novos rumos à ESTATÍSTICA, necessária especialmente para aprimorar a administração de governos (FIOCRUZ, s.d.)

Atualmente o termo Estatística é compreendido como um conjunto de métodos utilizados para permitir a análise de dados, podendo ser aplicada a toda e qualquer área do conhecimento humano. Assim, por exemplo, um agrônomo pode utilizar a estatística em experimentos agrícolas, o profissional da saúde pode utilizá-la em estudos de novos medicamentos ou novos procedimentos, o gestor pode utilizá-la em processos decisórios, o pedagogo pode utilizá-la na gestão e na pesquisa educacional.

Diante dessa abrangência de uso da Estatística, uma possibilidade de definição pode ser aquela que compreende a Estatística como uma ferramenta que se preocupa em observar determinado fenômeno, recolher dados referentes ao fenômeno observado, trabalhar os dados transformando-os em informações (gráficos, tabelas, quadros, indicadores), que permitirão tomadas de decisão mais acertadas, considerado este o objetivo principal da Estatística.

Na Estatística usa-se com frequência os termos **População**, considerada como o conjunto de todos os seres (animados ou inanimados) que se pretende estudar, enquanto que **Amostra** representa uma parte da população, retirada sob rigorosos critérios, e que deve representar a população de onde ela foi retirada. Assim, são exemplos de população: os professores de uma determinada escola ou rede; as escolas de uma determinada localidade ou sistema; os livros de uma biblioteca; os alunos egressos de determinado curso, e assim por diante. São exemplos de amostras: uma parte de professores de uma determinada escola ou rede; uma parte das escolas de determinada localidade; uma parte dos livros de uma biblioteca; alguns alunos egressos de um determinado curso, e assim por diante.

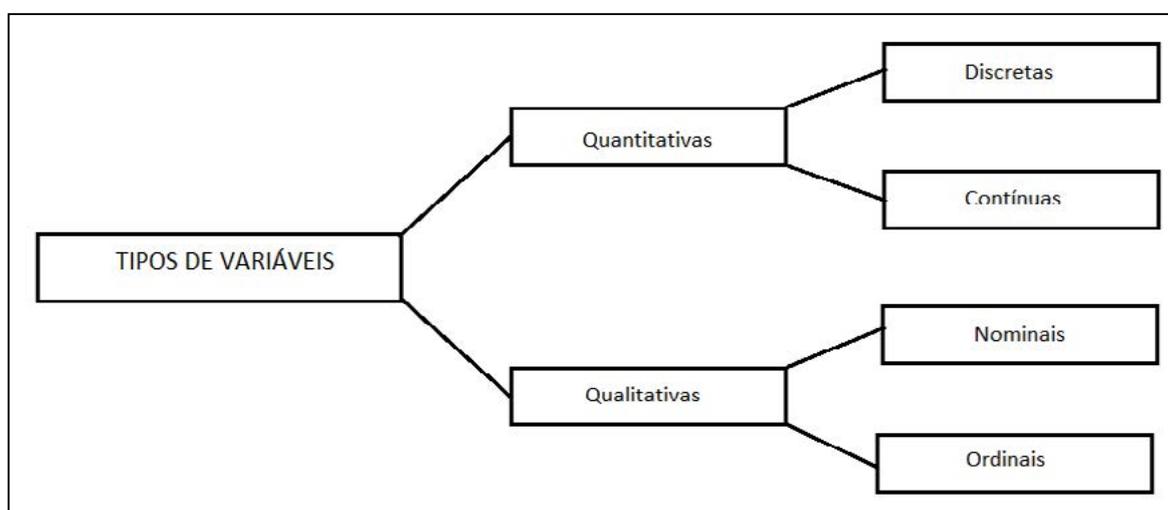
O gestor escolar ou o pesquisador em educação, quando pretende estudar determinado fenômeno, pode trabalhar com população ou com amostra, a depender dos seus objetivos e da disponibilidade dos dados. Se por exemplo, a ideia é trabalhar com a identificação de interesses de docentes de uma determinada escola em capacitação, o gestor/pesquisador pode levantar individualmente as necessidades de capacitação, envolvendo toda população de docentes daquela escola. Alternativamente, se a intenção é acompanhar a atuação dos egressos de determinado curso de uma universidade, pode-se trabalhar com parte desses egressos, por meio de técnicas de amostragem.

Geralmente se utiliza pesquisas amostrais ao invés de pesquisas censitárias (com toda população), quando se dispõe de pouco tempo, recursos humanos e dinheiro para realizar o levantamento. Este é o caso, por exemplo, de pesquisas de intenção de voto, muito frequentes nos meios de comunicação durante processos eleitorais. Nesse tipo de pesquisa, trabalha-se com opinião humana, que é muito variável, de forma que uma opinião fornecida agora pode ser diferente da fornecida minutos atrás, geralmente modificada em função de um novo acontecimento ou uma nova informação. Nesses casos, quando se trabalha com pesquisas de opinião, como a intenção de votos, as pesquisas costumam ser feitas em até dois dias, para que o resultado seja divulgado no terceiro dia, uma vez que na sua divulgação há a possibilidade dos resultados não traduzirem mais a realidade, dado a dinamicidade da opinião humana.

Quando se realiza um recolhimento de dados, costuma-se utilizar dados primários (aqueles colhidos diretamente na fonte) ou dados secundários (colhidos

de outras fontes, como jornais, artigos, órgãos públicos etc.). Em ambos os tipos de dados, cada tipo de informação (pergunta, item, etc.) pode ser considerado como uma variável, uma vez que a resposta pode ser diferente de respondente para respondente. Assim, por exemplo, o sexo é uma variável porque pode assumir as respostas Masculino ou Feminino, a depender do respondente. Da mesma forma a idade, a religião, a classe social, o número de filhos, a escolaridade, a renda familiar, dentre outras, são consideradas na Estatística como variáveis.

As variáveis podem assumir como resposta, informações numéricas (variáveis quantitativas) ou não numéricas (variáveis qualitativas). As variáveis quantitativas podem ser subdivididas em variáveis discretas ou variáveis contínuas, enquanto que as variáveis qualitativas podem ser subdivididas em variáveis ordinais ou variáveis nominais, segundo o esquema seguinte:



Fonte: Elaborado pelo autor.

As variáveis quantitativas discretas, são aquelas que só podem assumir valores inteiros, geralmente como produtos de uma contagem. São exemplos de variáveis discretas o número de professores, número de filhos, número de carteiras, número de programas implantados em uma determinada escola. Observe que os exemplos tratam de valores que não podem ser diferentes do inteiro. Não se concebe, por exemplo, um professor e meio, ou um quarto de filho.

As variáveis quantitativas contínuas são aquelas que podem assumir qualquer valor (inteiro ou não inteiro) em um determinado intervalo, geralmente como produtos de uma medida. Por exemplo, quando se fala em notas de alunos, há a possibilidade de um aluno ter obtido a nota 7,0 (inteiro), mas pode ser também 7,3 (não inteiro). Da mesma forma, recursos que entram na escola podem ser inteiros (R\$ 3.000,00) ou não inteiro (R\$ 3.000,57).

As variáveis qualitativas nominais dizem respeito a um atributo, uma característica, como por exemplo, o sexo (masculino ou feminino), a escola (A, B, C ou D),

a religião (católico, evangélico, religiões afro, budista etc). Por sua vez, as variáveis qualitativas ordinais traduzem a ideia de ordem, como por exemplo a escolaridade (Ensino fundamental, Ensino médio, Ensino superior), a classe social (A, B, C, D) e assim por diante.

A definição clara do tipo de variável com a qual se está trabalhando é fundamental para definir o tipo de metodologia que será utilizada. Quando trabalhamos por exemplo, com variáveis qualitativas, costuma-se empregar uma técnica denominada análise categórica, ao passo que quando se trabalha com variáveis quantitativas, emprega-se análise descritiva ou inferencial, que serão apresentadas neste texto.

### **Apresentação de dados educacionais**

Quando se realiza pesquisa em educação, seja para auxiliar a gestão, seja para outras finalidades, os resultados da pesquisa podem ser apresentados de forma descritiva (cercada de qualidade nas informações), tabular (sintetizando as informações descritivas por meio de tabelas ou quadros), ou gráfica (forma sintética e bastante atraente ao leitor). As três formas de apresentação se complementam, mas não devem ser utilizadas simultaneamente para representar um mesmo fenômeno, ou seja, quando se usa por exemplo uma tabela ou quadro, não há necessidade de se representar as mesmas informações por meio de gráficos, ficando a critério do pesquisador a escolha do instrumento mais adequado a ser utilizado.

Quando falamos em apresentação tabular, nos reportamos às Normas de Apresentação Tabular, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 1993 (terceira edição), e vigente até os dias atuais. Na referida obra, o termo **tabela** é definida como “forma não discursiva de apresentar informações, das quais o dado numérico se destaca como informação central” (IBGE, 1993).

É preciso lembrar sempre que a elaboração de uma tabela contempla informações resumidas do fenômeno estudado, exigindo que sua elaboração seja feita de maneira clara, objetiva, de tal forma que o leitor ao acessar a tabela ou quadro, compreenda o seu conteúdo. O Quadro 1 aponta algumas informações importantes na elaboração de uma tabela.

**Quadro 1 – Descrição de elementos que constituem uma tabela**

Elementos	Descrição
Titulo	Toda tabela precisa ser precedida de um título que identifique o seu conteúdo de forma clara. Deve responder às perguntas: O que: Onde? Quando?
Extremidades	Toda tabela deve ser fechada com linhas mais grossas na parte superior e inferior, mas <b>não</b> deve ser fechada nas laterais
Fonte	Identificação da origem dos dados (pessoa física ou jurídica)
Nota Geral	Uma tabela deve ter nota geral, inscrita no seu rodapé, logo após a fonte, sempre que houver necessidade de se esclarecer o seu conteúdo geral.
Nota Específica	Uma tabela deve ter nota específica, inscrita no seu rodapé, logo após a nota geral (quando esta existir), sempre que houver a necessidade de se esclarecer algum elemento específico.
Número	Uma tabela deve ter número, inscrito no seu topo, sempre que um documento apresentar duas ou mais tabelas, para identificá-la, permitindo assim sua localização
Sinais Convencionais	- dado numérico igual a zero, não resultante de arredondamento ... dado numérico não disponível X dado numérico omitido a fim de evitar individualização 0 ou 0,0 ou 0,00 dado numérico igual a zero, resultante de arredondamento

Fonte: Elaborado pelo autor

**Tabela 1 – Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa. Brasil - 2019**

Organização Acadêmica	Categoria Administrativa		Totais
	Pública	Privada	
Universidades	108	90	198
Centros Universitários	11	283	294
Faculdades	143	1.933	2.076
IF e Cefet	40	n.a.	40
Totais	302	2.306	2.608

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP – 2019

Nota específica: n.a. – não se aplica

Enquanto uma tabela apresenta informações numéricas, os quadros costumam ser utilizados para apresentar informações qualitativas, a exemplo da Tabela 1 e do Quadro 1.

A forma de apresentação de dados por meio de tabelas ou quadros nos induz a mostrar o que são séries estatísticas. A priori podemos definir uma série estatística como um conjunto de informações colocadas em uma tabela,

podendo apresentar variações do local, do tempo, do fenômeno, ou ainda de dois ou mais deles ao mesmo tempo. Quando trabalhamos com variáveis qualitativas, os tipos de séries estatísticas são geográfica, específica, temporal ou mista conforme mostrado a seguir.

- a) Série Geográfica é o tipo de série em que os dados são apresentados em uma tabela em que o tempo e o fenômeno permanecem os mesmos, mas o local sofre variações.
- b) Série Específica é o tipo de série em que os dados são apresentados em uma tabela em que o local e o tempo permanecem os mesmos, mas o fenômeno sofre variações.
- c) Série Temporal é o tipo de série em que os dados são apresentados em uma tabela em que o fenômeno e o local permanecem os mesmos, mas o tempo sofre variações.
- d) Série Mista é a junção de duas ou mais séries estatísticas mostradas nos itens anteriores.

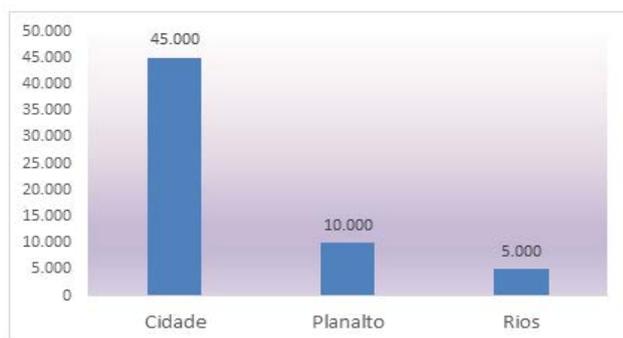
Uma forma alternativa de apresentar dados educacionais é por meio da utilização de gráficos. Aqui é importante que o profissional da educação saiba que existem gráficos para apresentação e gráficos para análise. Considerando ser este um texto voltado para situações práticas do cotidiano do pedagogo, nos deteremos a mostrar alguns gráficos de apresentação.

- a) Gráfico em colunas é um dos gráficos mais utilizáveis dado sua facilidade em traduzir o fenômeno estudado ao leitor. É construído por meio de colunas separadas, cada uma identificando determinada informação, e deve ser evitado quando temos séries históricas. Exemplo: Número de alunos matriculados na rede municipal, por zona. Santarém – 2020. A representação gráfica desse exemplo pode ser vista na Figura 1 (a). No gráfico de colunas é possível termos colunas múltiplas, quando se utiliza, por exemplo, a série estatística do tipo mista.
- b) Gráfico em barras é o mesmo gráfico em colunas só que rotacionado. É utilizado quando os nomes das colunas (agora barras) é muito extenso e quando precisamos destacar as informações de maneira ordenada. Exemplo: Número de alunos matriculados na rede municipal, por zona. Santarém – 2020. A representação gráfica desse exemplo pode ser vista na Figura 1 (b).
- c) Gráfico em setores, ou em pizza, é um tipo de representação que costuma ser utilizado por pesquisadores, e construído por meio de uma separação de uma circunferência ( $360^\circ$ ) em setores proporcionais ao número de informações em cada setor a ser representado. Geralmente o gráfico em setores precisa de uma legenda, ou, alternativamente, identificar os setores em seus interiores. Exemplo: Número de alunos matriculados na

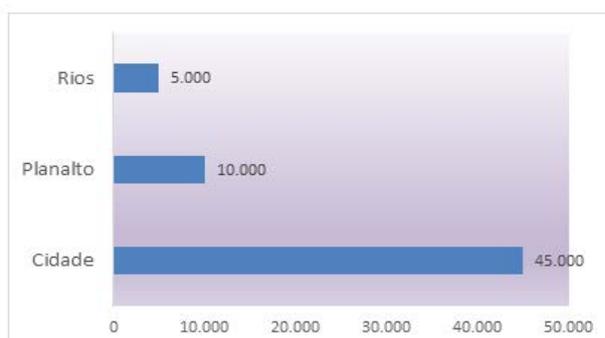
rede municipal, por zona. Santarém – 2020. A representação gráfica desse exemplo pode ser vista na Figura 1 (c).

- d) Gráfico em curvas é um tipo de representação gráfica utilizada preferencialmente para séries temporais, em que as informações variam de acordo com a variação do tempo. Não deve ser utilizada para séries estatísticas do tipo geográfica, específica ou mista. Exemplo: Número de alunos matriculados na rede municipal 2010-2020. Santarém – 2020. A representação gráfica desse exemplo pode ser vista na Figura 1 (d).

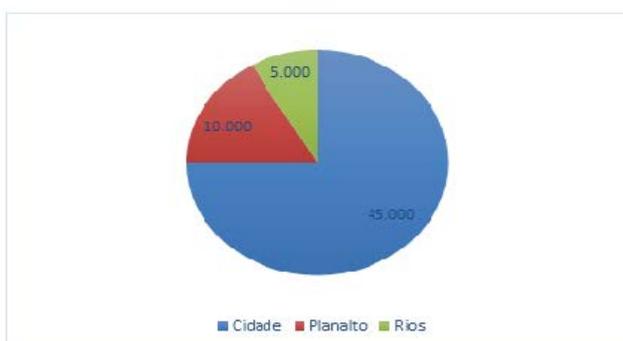
**Figura 1 – Representações gráficas em Colunas (a), Barras (b), Setores (c) e Curvas (d)**



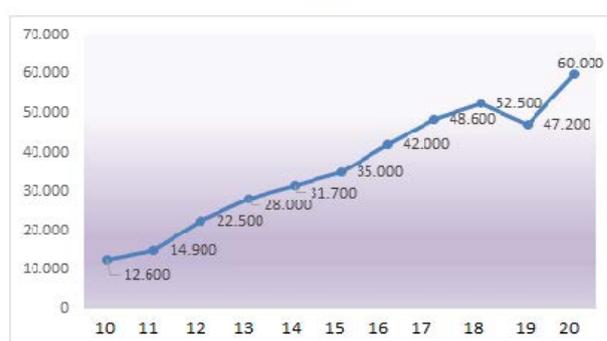
(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: dados fictícios

Quando trabalhamos com informações do tipo quantitativas, é comum resumir ainda mais os dados, reduzindo-os a uma única informação, conhecida na Estatística como medida resumo ou medida de tendência central, objeto de apresentação da próxima seção.

### Medidas resumo ou medidas de tendência central

As medidas resumo, como o próprio nome sugere, são utilizadas para resumir um conjunto de informações numéricas por meio de um único valor que represente todo o conjunto de valores. Na vida escolar passamos por situações que utilizavam essas medidas quando, por exemplo, ao final do ano letivo o professor utilizava os resultados das provas dos quatro bimestres, e encontrava uma nota média que representava as notas bimestrais, e utilizava esta nota média para fornecer a infor-

mação de que o aluno fora aprovado ou reprovado. Para o caso da educação, costuma-se utilizar uma das três medidas resumo mostradas a seguir:

### Média aritmética simples

A média aritmética simples ( $\bar{X}$ ) é a mais conhecida das medidas resumo, apresentando a vantagem de ser fácil de calcular, mas a desvantagem de ser altamente influenciada por valores muito diferentes da maioria, conhecidos como *outliers* ou valores aberrantes. Para o cálculo da média aritmética, utiliza-se a seguinte expressão:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n},$$

onde:

$x_i$ : representa cada um dos valores do conjunto X

n: representa o número de informações no conjunto X

$\Sigma$ : letra grega sigma (maiúsculo), simbolizando soma. Lê-se  $\sum_{i=1}^n x_i$  como a soma de todos os elementos do conjunto X, do primeiro ao último elemento.

**EXEMPLO 1:** Suponha que os gastos com energia elétrica de uma escola, nos quatro últimos meses foram R\$ 1.200,00; R\$ 2.700; R\$ 1.900,00 e R\$ 3.200,00 respectivamente. Qual foi, no período, o gasto médio mensal da escola com energia elétrica?

$$\bar{X} = \frac{1200 + 2700 + 1900 + 3200}{4} = R\$2.250,00$$

Resposta: No período relativo aos quatro meses referenciados, o gasto médio mensal da escola com energia elétrica foi de R\$ 2.250,00.

A média aritmética, por ser influenciada por valores extremos (valores muito diferentes dos demais valores), não deve ser utilizada quando essa situação acontecer, uma vez que o seu resultado pode estar acima ou abaixo do valor real, quando se consideram os valores sem os extremos. Nesse casos, deve-se lançar mão da média aritmética e utilizar a mediana como medida resumo.

### Mediana (Md)

A mediana é uma das medidas que resumem dados numéricos quando apresentam valores extremos. É obtida ordenando-se os valores (de forma crescente ou decrescente) e selecionando-se o valor central para o caso de número ímpar de informações. Quando dispomos de um número par de informações, a mediana é obtida por meio da média aritmética dos dois valores centrais.

EXEMPLO 2: Obter a mediana para os seguintes conjuntos de dados:

- a)  $X = 3, 5, 10, 1, 60$ . Observe que o número 60 é muito diferente dos demais, e pode ser considerado um valor extremo, induzindo o pesquisador a utilizar a mediana como medida. Ordenando os valores do conjunto  $X$  teremos:  $X = 1, 3, 5, 10, 60$ . O elemento central para o conjunto ordenado é o número 5, assim  $Md=5$ .
- b)  $X = 200, 160, 300, 5$ . Observe que o número 5 é muito diferente dos demais, e pode ser considerado um valor extremo, razão de uso da mediana como medida resumo. Observe também que temos um número par de informações. Ordenando os valores do conjunto  $X$  temos:  $X = 5, 160, 200, 300$ , com dois valores centrais (160 e 200). Nesse caso a mediana é obtida por meio da média aritmética dos dois valores centrais. Assim
- $$Md = \frac{160+200}{2} = 180$$

Existem entretanto, outras situações que inviabilizam o uso da média aritmética ou da mediana, é o caso por exemplo de situações em que temos informações diferentes com graus de importância diferentes, situação em que devemos utilizar a média ponderada.

Média ponderada ( $\bar{X}_p$ )

A média ponderada é uma das medidas resumo que deve ser utilizada quando dispomos de pesos, ou graus de importância diferentes às nossas informações. É o caso, por exemplo, de concursos públicos com diferentes tipos de provas com pesos diferenciados. Atualmente na educação básica pública do Pará, o sistema de avaliação é realizado com base em avaliações de quatro bimestres, com pesos 2, 3, 2 e 3 respectivamente. A equação para cálculo da média ponderada é a seguinte:

$$\bar{X}_p = \frac{\sum X.P}{\sum P},$$

em que,

$\bar{X}_p$  : média ponderada

X: valores do conjunto X

P: pesos atribuídos

Havendo pesos diferentes na apresentação dos dados, deve-se utilizar a média ponderada ao invés das demais medidas resumo.

EXEMPLO 3: Suponha que um determinado aluno da educação básica tenha realizado suas avaliações bimestrais com pesos 2, 3, 2 e 3, respectivamente, e obtido as notas 9.0, 3.5, 8.0 e 4.0 respectivamente. Qual a nota média final do aluno?

$$\text{Resposta: } \bar{X}_p = \frac{(9 \times 2) + (3.5 \times 3) + (8 \times 2) + (4 \times 3)}{2 + 3 + 2 + 3} = \frac{56,5}{10} = 5,65$$

As medidas resumo são informações importantes e necessárias no processo de resumir informações quantitativas, entretanto suas representatividades precisam vir acompanhadas por outras medidas, como as medidas de dispersão, objeto da sessão seguinte.

### Medidas de dispersão

Imagine a situação em que um professor realiza uma gincana de conhecimento, feita por meio da aplicação de um teste. Para isso ele divide uma turma de quinze alunos em três grupos de igual tamanho, aplica o teste e obtém os resultados. A ideia é premiar o melhor grupo. Os resultados dos testes são os seguintes:

Grupos	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5
Grupo A	10	7	9	4	5
Grupo B	9	5	8	7	6
Grupo C	10	10	0	5	10

Para identificar quem merece o prêmio, uma alternativa eficaz é utilizar a média aritmética (não há valores extremos nos grupos) para cada grupo. A priori, o grupo com maior média aritmética seria considerado o melhor grupo, e mereceria o prêmio. Mas ao se obter as médias aritméticas para os três grupos, percebe-se que as médias são iguais a 7, indicando **a princípio**, que os grupos são iguais. Entretanto uma leitura pedagógica nos dados indicam claramente que os grupos são de fato diferentes. Como então resolver o problema?

As medidas de dispersão existem para que avaliemos a dispersão dos dados em torno da média aritmética, de tal forma que dados muito dispersos (mais heterogêneos) indicam uma média aritmética menos consistente, ao ponto que dados pouco dispersos (mais homogêneos) apontam uma média aritmética mais consistente. Apresentamos a seguir duas medidas de dispersão, que podem contribuir para nossa tomada de decisão.

#### Desvio Padrão (S)

O desvio padrão é uma medida de dispersão que apresenta boas propriedades estatísticas, e deve ser **sempre** utilizado quando se precisa apresentar o valor da média aritmética. Dizemos que um conjunto de dados é mais homogêneo se apresenta menor medida de desvio padrão, ou alternativamente, mais heterogênea se o desvio padrão for alto. É calculada por meio de uma das seguintes expressões.

Quando n for maior que 30	Quando n for menor ou igual a 30
$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}}$	$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$

em que,  $x_i$ : é cada um dos valores do conjunto X;  $\bar{x}$ : é o valor da média aritmética, e  $n$  é o número de observações do conjunto X.

Para os grupo A, B e C de alunos, o desvio padrão é obtido utilizando a segunda equação, por se considerar que temos somente 5 elementos em cada conjunto. Para o grupo A, considerando a média igual a 7, o desvio padrão pode ser calculado da seguinte forma:

$x_i$	10	7	9	4	5	Soma
$x_i - \bar{x}$	10-7=3	7-7=0	9-7=2	4-7=-3	5-7=-2	0
$(x_i - \bar{x})^2$	3 <sup>2</sup> = 9	0 <sup>2</sup> = 0	2 <sup>2</sup> = 4	(-3) <sup>2</sup> = 9	(-2) <sup>2</sup> = 4	26

Assim, o desvio padrão para o grupo A é  $S = \sqrt{\frac{26}{5-1}} \cong 2,55$ . Realizando o mesmo procedimento para os demais grupos, obtém-se  $S_b = 1,58$  e  $S_c = 4,47$ . Observe que o grupo B é o que apresenta menor medida de dispersão, e portanto é o grupo com notas mais homogêneas, levando-nos a apontar que a média do grupo B é a melhor, por apresentar menor dispersão. Dessa forma, o Grupo B pode ser considerado o melhor grupo, o que coaduna com uma análise pedagógica, quando se entende que na educação se espera que o conhecimento seja o mais homogêneo possível entre os alunos sem habilidades diferenciadas.

#### Coefficiente de Variação de Pearson (CVp)

Uma outra medida de dispersão utilizada com frequência é o Coeficiente de Variação de Pearson, útil quando se pretende uma medida relativa (em formas de percentual) dos dados, e geralmente utilizada para comparar grupos ou conjuntos de dados diferentes. O CVp é calculado por meio da expressão:

$$CVp = \frac{S}{\bar{X}} \cdot 100$$

Utilizamos o CVp quando pretendemos comparar: (a) dispersões de grupos com unidades de medidas diferentes; (b) grupos com mesma unidade de medida, mas médias aritméticas muito diferentes. No exemplo dos grupos de alunos, por apresentarem mesma unidade de medida (notas) e médias aritméticas iguais, o uso do desvio padrão é suficiente para diagnosticar o grupo mais homogêneo ou

heterogêneo, não havendo necessidade de uso do CVp. Situação distinta em que, por exemplo, tenhamos dois grupos de notas com médias 9 e 3, por serem valores muito diferentes, usaríamos o CVp como critério.

## Indicadores educacionais

Um indicador é uma informação, numérica ou qualitativa, que permite acompanhar determinado processo, diagnosticando acertos e equívocos, e contribuindo com a possibilidade de redirecionamento das ações de gestão, além de acompanhar este processo ao longo do tempo, ou ainda compará-lo com resultados de outros setores/órgãos.

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola (INEP, 2020).

No Brasil o mais importante processo que permite a construção de indicadores educacionais é o Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

A compreensão da situação educacional ocorre por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros, que servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), [...]. Todos esses indicadores são calculados com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2020)

### Taxa de Rendimento

As **taxas de rendimento** se referem ao preenchimento ou não dos requisitos de aproveitamento e frequência dos alunos ao final de um ano letivo. Elas são formuladas a partir das **taxas de aprovação, reprovação e abandono**. Por sua vez, as **taxas de transição ou fluxo escolar** relevam a progressão dos alunos entre os anos letivos consecutivos e são compostas pelas **taxas de promoção, repetência e evasão**. As taxas de transição e rendimento podem ser melhor compreendidas por meio do infográfico mostrado na Figura 2.

Figura 2 – Taxa de transição e de rendimento dos alunos



Fonte: Portilho (2012).

Importante aqui destacar a diferença entre abandono e evasão escolar. Enquanto que a primeira ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, a segunda ocorre quando o aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, não efetuou a matrícula no ano seguinte para continuar os estudos. A seguir mostramos procedimentos para obtenção das principais taxas de rendimento

a) Taxa de aprovação:  $TA_p = \frac{APR}{APR + REP + ABA} \cdot 100$

b) Taxa de reprovação:  $TR_p = \frac{REP}{APR + REP + ABA} \cdot 100$

c) Taxa de Abandono:  $TA_b = \frac{ABA}{APR + REP + ABA} \cdot 100,$

Onde: APR (Número de matrículas aprovadas), REP (Número de matrículas reprovadas), ABA (Número de matrículas que deixaram de frequentar).

## Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Criado pelo INEP no ano de 2007, o IDEB é atualmente o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Utilizando uma escala que varia de 0 a 10, o IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil ou SAEB – avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. O IDEB é calculado pela fórmula geral:

$$IDEB = N_{ji} \cdot P_{ji}$$

Em que o indicador “i” se refere ao ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e Censo Escolar, e “j” se refere à escola. O termo  $N_{ji}$  se refere à média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da escola  $j$ , e o termo  $P_{ji}$  representa o indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da escola  $j$ . A proficiência média padronizada é obtida por  $N_{ji} = \frac{n_{ji}^{Port} + n_{ji}^{Mat}}{2}$ . De forma prática, os valores da fórmula são obtidos por meio da seguinte relação:

	5º ANO	9º ANO	3º ANO - EM
$n_{ji}^{PORT}$	$\frac{s_{ji}^{PORT} - 49}{324 - 49} \times 10$	$\frac{s_{ji}^{PORT} - 100}{400 - 100} \times 10$	$\frac{s_{ji}^{PORT} - 117}{451 - 117} \times 10$
$n_{ji}^{MAT}$	$\frac{s_{ji}^{MAT} - 60}{322 - 60} \times 10$	$\frac{s_{ji}^{MAT} - 100}{400 - 100} \times 10$	$\frac{s_{ji}^{MAT} - 111}{467 - 111} \times 10$

## Referências

FIOCRUZ, Observatório Juventude C&T. **Estatística**. Disponível em <http://www.juventudect.fiocruz.br/estatistica> Acesso: 13 jan. 2021.

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Normas de apresentação tabular**. 3.ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

INEP. Censo da Educação Superior. **Notas estatísticas 2019**. Brasília: MEC, 2019.

INEP. Censo Escolar. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar#:~:text=A%20compreens%C3%A3o%20da%20situa%C3%A7%C3%A3o%20educacional,entre%20outros%2C%20que%20servem%20de> Acesso: 18 jan. 2021.

INEP. **Indicadores educacionais**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais#:~:text=Os%20indicadores%20educacionais%20atribuem%20valor,que%20as%20escolas%20est%C3%A3o%20inseridas> Acesso: 18 jan. 2021.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PORTILHO, Gabriela. **Entenda as taxas de transição e de rendimento dos alunos**. Nova Escola. Disponível em [https://novaescola.org.br/conteudo/2849/entenda-as-taxas-de-transicao-escolar-e-de-rendimento-dos-alunos#=\\_=](https://novaescola.org.br/conteudo/2849/entenda-as-taxas-de-transicao-escolar-e-de-rendimento-dos-alunos#=_=) Acesso: 18 jan. 2021.

## CAPÍTULO 5

# O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO EXERCÍCIO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares  
Lucas de Vasconcelos Soares

### Considerações Iniciais

O Brasil, considerado o maior país da América Latina, ocupando a quinta posição - em área territorial – e a sexta – em população – em escala mundial<sup>1</sup>, tem sido concebido, nos documentos legais e discursos oficiais, como um regime político democrático, venerando a ideológica e contraditória existência do Estado Democrático de Direito. Este caráter, de essência progressista, emana do período conhecido como de redemocratização nacional, acontecimento que culminou com o fim do ciclo da ditadura militar (DOURADO, 2006), momento em que “[...] as eleições eram apresentadas à população como sinônimo da solução para os graves problemas do país, incluindo-se, entre eles, a educação [...]”, simbolizando “[...] avanços nas conquistas políticas e sociais” (COLARES; COLARES, 2003, p. 75) pela radical abertura do campo dos direitos, revelando movimentos coletivos marginalizados em busca de reconhecimento, bem-estar e justiça social.

Com a redemocratização, acompanhando uma tendência mundial – o neoliberalismo – definindo a democracia como base dos processos societários, mesmo diante de um sistema que, por natureza, é o oposto – o capitalismo – pautado na alienação, massificação e dominação social em prol de seu crescimento e expansão. O Brasil sai de um contexto militar e torna-se um regime democrático, ampliando a participação do povo em todos os setores que passam a assumir a condição de “cidadãos de direitos” e partícipes do conjunto de ações em prol do desenvolvimento do país (PARO, 2015). Tais percursos e manobras políticas culminaram no que, segundo Colares e Colares, pode ser compreendido como um “[...] tipo de democracia restrita [...]” (2003, p. 78), prescrita, mas não efetiva, considerando os traços característicos “antidemocráticos” do sistema (DOURADO, 2006).

<sup>1</sup> Segundo informações do site Wikipédia, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil>.

Consequentemente, a redemocratização implicou na minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas, conferindo-lhe caráter regulatório, de controle e fiscalização (DOURADO, 2006), tornando-o um agente/instrumento articulado aos interesses dominantes. Também houve a abertura da educação pública aos organismos internacionais, entre eles, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), condicionando o campo educacional à lógica empresarial em detrimento das necessidades de mercado (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020) e a escola como espaço formal de preparação técnica dos indivíduos, consolidando a ideia da “educação como mercadoria” diante do galopante processo de financeirização, privatização e empresariamento do setor<sup>2</sup>. Tais investidas políticas, segundo Paro, contribuem na existência de duas ameaças que corrompem o direito à educação no país, sendo “[...] 1) a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e 2) o amadorismo dos que “cuidam” da educação” (2015, p. 50).

Em detrimento das mudanças histórico-político-sociais, impulsionadas no período da redemocratização, novas exigências são postas na organização dos sistemas e unidades educacionais, pautando-se na garantia de princípios básicos fundamentais: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade, gratuidade do ensino, valorização dos profissionais, garantia do padrão de qualidade e gestão democrática (BRASIL, 1988), premissas que devem possibilitar aos indivíduos o direito de participação, autonomia e entrosamento nas ações e processos educacionais (DOURADO, 2006). Nesse contexto, a exigência democrática é viabilizada no sentido de favorecer o “[...] envolvimento da comunidade [...] na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão, visando à melhoria das condições gerais que dizem respeito a todos, extrapolando os interesses particulares [...]” (COLARES; COLARES, 2003, p. 87). Segundo estes mesmos autores, compreende-se que:

[...] a gestão democrática configurou-se como sequência evolutiva no processo mais amplo de democratização da sociedade, de tal forma que ultrapassa os limites da simples representatividade que a eleição garante, avançando para a aplicação de princípios que garantam o acompanhamento e a fiscalização das ações dos dirigentes por parte de toda a comunidade (COLARES; COLARES, 2003, p. 94).

No entanto, antes de avançar nas discussões, duas questões são fundamentais e exigem reflexão: 1) Qual o sentido do termo “democracia”? e 2) Qual o tipo de democracia presente na realidade escolar? Tais questionamentos são necessários para se pensar sobre a viabilidade ou inoperância da democracia no sistema

---

<sup>2</sup> Para melhor compreensão, sugere-se a leitura do texto “*Empresariamento da Educação*”, autoria de (COLARES, 2020) disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-em-defesa-das-politicas-publi>.

brasileiro (também capitalista). A resposta não é simples. Partindo de uma visão dicionarizada, compreende-se a democracia em três conceitos: governo em que o poder é exercido pelo povo; sistema governamental e político em que os dirigentes são escolhidos por eleições através do voto popular; regime político pautado na ideia de liberdade e soberania popular e sem desigualdades ou privilégios de classes<sup>3</sup>. Etimologicamente, o termo origina-se do grego antigo δημοκρατία (*dēmokratía* ou governo do povo) criado a partir de δῆμος (*demos* ou povo) e κράτος (*kratos* ou poder) no século V a.C. (WIKIPÉDIA, 2021). Chama-se atenção ao fato de que, em muitas sociedades, os governos considerados “democráticos” favoreciam apenas as elites dominantes, alcançando a emancipação completa dos povos a partir de lutas e resistências de movimentos marginalizados, bem como a ampliação do direito ao voto (sufrágio universal). Inevitavelmente, algumas contrariedades se fazem presentes entre o conceito de democracia e seus movimentos históricos no decorrer dos anos (DOURADO, 2006).

Retomando as questões levantadas, considera-se que, referente à primeira pergunta, o entendimento predominante em torno do sentido de democracia mostra-se na ideia de uma organização política em que é possível a participação direta do povo – exclusivamente, por meio de eleições e/ou outros mecanismos que induzem a participação – porém, tais viabilidades não significam a durabilidade de uma real e efetiva participação (envolvimento, acompanhamento e poder de decisão) destes indivíduos nos processos societários (DOURADO, 2006).

O sentido real de democracia, apesar de amplo, pressupõe a participação ativa e os interesses do povo em detrimento de suas necessidades (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020), o que não ocorre. Pelo contrário, os percursos visibilizados apontam a democracia como sinônimo de eleição, escolha e representatividade, num processo descontextualizado e inoperante da essência democrática (PARO, 2015). Ao mesmo tempo em que transparece a imagem de voz ativa concedida aos sujeitos sociais, pelas políticas públicas “progressistas”, os dilemas postos pelas engrenagens ideológicas do sistema minimizam este direito, desarticulando a “finalidade democrática”.

Referente à segunda questão destaca-se que o tipo de democracia que ocorre no país pauta-se na mera representatividade do povo por governantes e/ou sujeitos eleitos por voto, consolidando a predominância da “democracia representativa” (COLARES; COLARES, 2003; WIKIPÉDIA, 2021). Nesse caso, mesmo que este representante não tenha sido eleito pela maioria dos sujeitos sociais, sua atuação, obrigatoriamente, precisa estar articulada com o bem-estar de todo o coletivo (DOURADO, 2006). Ironicamente, vale ressaltar que o país tem uma das melhores constituições, porém, sua materialidade permanece tão distante da realidade quanto à ideia do capital atuar em prol dos interesses das classes dominadas. De acordo com Paro “O mais frequente em nossa sociedade é que a direção esteja

---

<sup>3</sup> Conforme informações disponíveis em: <https://www.dicio.com.br/democracia/>.

nas mãos de poucos, que estabelecem os objetivos e determinam que eles sejam atingidos, restando à grande maioria executar as ações necessárias ao cumprimento dos fins [...] por meio de seu esforço [...] (2015, p. 41).”

Seria possível evidenciar inúmeros motivos para a não efetividade da democracia no Brasil, porém, a intenção é situar o leitor sobre o que está posto no caminho entre a prescrição legal e a realidade em questão. É fundamental, conforme defende Paro (2015), fazer um exercício inverso: indicar que, entre a essência, aparência e o real, residem possibilidades de superação, possível a partir da luta de classes, da organização coletiva e do conhecimento crítico-reflexivo-transformador, abrindo mão da fragmentação e caminhando em direção à emancipação social (MÉSZÁROS, 2008). Nessa ótica, ao voltar-se para o campo educacional, falar de democracia implica reativar a compreensão do papel da escola na formação integral dos estudantes e na percepção da totalidade social, projetando nestes sujeitos a importância de sua atuação na efetivação de um direito concebido, mas não materializado. Positivamente, a ideia de democracia na educação contribui na “[...] aplicação de princípios que garantam o acompanhamento e a fiscalização das ações [...] por parte de toda a comunidade” (COLARES; COLARES, 2003, p. 94), viabilizando envolvimento, autonomia e pertencimento, premissas básicas para a reversão do quadro, fragmentado e reducionista, instalado em torno da ideia de democracia no Brasil.

Na escola pública, considerando o contexto conflituoso em que se encontram gestores, coordenadores, professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, ressalta-se que são inúmeros os percursos que têm sido apontados para a efetivação da premissa democrática no ensino, reafirmando que “Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada” (LIBÂNEO, 2004, p. 126). Dos principais percursos/instrumentos viabilizadores, destacam-se: as Associações de Pais e Mestres, Conselhos de Classe, Grêmios Estudantis, bem como o Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), estes dois últimos sendo obrigatórios sua implementação (PARO, 2015). Concernente ao PPP, enquanto documento interno direcionador das ações e processos educacionais (DOURADO, 2006), este tende a ser favorável na implementação da gestão democrática, viabilizando o alcance de:

1. Autonomia das escolas e da comunidade educativa; 2. Relação orgânica entre a direção e participação dos membros da equipe escolar; 3. Envolvimento da comunidade no processo escolar; 4. Planejamento nas tarefas; [...] 6. Utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; 7. Avaliação compartilhada; 8. Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns (LIBÂNEO, 2004, p. 141-146).

Nessa perspectiva, o estudo propõe-se analisar como o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) contribui na implementação da Gestão Democrática na escola pública. Da questão problema, decorrem os seguintes objetivos: compreender os pressupostos teórico-conceituais e político-educacionais sobre o PPP e da concepção democrática da gestão; e sistematizar as contribuições do PPP na efetividade da gestão democrática, indicando percursos que visam facilitar este processo. As discussões são fruto de uma pesquisa bibliográfico-documental, contemplando, no embasamento teórico, as visões e perspectivas de Dourado (2006), Colares; Colares (2003), Paro (2015) e Veiga (1995), seguido por outros estudos do tema e acrescido de análises em legislações educacionais.

O artigo está composto por duas seções: o princípio democrático do ensino público e seus reflexos no PPP: pressupostos conceituais e normativos, discutindo as bases legais e conceituais do tema e suas contribuições na ampliação da ideia de democracia no espaço escolar; e a construção e implementação do PPP: caminhos ao exercício democrático-participativo na gestão da escola pública, sistematizando a contribuição do PPP na implementação da gestão democrática e apontando percursos necessários para a efetividade do processo.

### **O princípio democrático do ensino público e seus reflexos no ppp: pressupostos conceituais e normativos**

O princípio da “[...] gestão democrática do ensino público [...]” (BRASIL, 1988) tem suas origens na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, inciso VI), tornando-se indicativo legal a ser consolidado no campo educacional brasileiro, guia condutor dos debates, políticas e legislações posteriores. Consequentemente, o Art. 3º (inciso VIII) da Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), ao replicar tal exigência, destaca que a educação nacional permanece alinhada ao princípio da “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), cobrando a execução dos sistemas e unidades educacionais correlacionados com os preceitos de democracia, participação, autonomia, transparência e liberdade, mesmo reconhecendo que tais características não são comuns na sociedade de base capitalista (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020). Ultrapassando as pejorativas em torno dos dilemas da escola pública brasileira, Libâneo trata do potencial formativo da gestão democrática, pois, nesta concepção:

[...] argumenta-se em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações efetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Para isso, valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação –, uma vez que não basta a tomada de decisões: é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para

viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. Advoga, pois, que a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades [...] (2004, p. 125).

Nas discussões do autor reforça-se a ideia de que a concepção democrática da gestão não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura ocorrida na efervescência da redemocratização no país, conforme tem sido preconizado por alguns estudos no campo científico pelas inviabilidades constatadas em sua implementação na escola pública (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020), mas faz jus a um amplo processo de (des)construção individual e coletiva, pressupondo sensibilidade, percepção, aquisição de habilidades e conscientização crítica em cada sujeito envolvido em prol da emancipação e transformação social (PARO, 2015). Do contrário, o que está em jogo é um amadurecimento crítico para a vivência democrática, exigindo assimilação do termo, das exigências normativas e a transposição (alinhamentos) destes percursos com a realidade local, já que se mantém um ciclo vicioso de incorporar as políticas na escola a todo custo, mesmo que não ocorram suas materialidades na prática (DOURADO, 2006). Conceber estes itinerários em torno da gestão democrática é fundamental, considerando os desconhecimentos e inoperâncias ainda presentes no “chão da escola”, conforme ressaltam Colares; Colares ao afirmarem que:

Nos contatos que mantive com diretores de escolas [...] notei sempre um crescente desejo desses em mostrar que estão realizando uma “gestão democrática”. Mas nem sempre esse desejo encontra condições de materializar-se. Em alguns casos, nem mesmo existe a compreensão do que seja uma gestão democrática, de tal forma que ela se configura como mais um dos modismos que ganha adeptos apenas para que possam se apresentar na condição de “atualizados” e escapar da indesejada pecha de “atrasados” (2003, p. 78).

Enfaticamente, a própria legislação educacional brasileira tem sido responsável em apontar percursos que contribuam na efetividade da gestão democrática, exigindo a reformulação de práticas, processos e ações num sucessivo esforço de eliminar o autoritarismo e, automaticamente, implantar a democracia na cotidianidade da escola, como se fosse tarefa simples. Depende que a instalação da democracia na escola precisa ampliar a “[...] relação entre os objetivos a serem atingidos e os interesses dos que dependem seu esforço na consecução de tais objetivos [...]” (PARO, 2015, p. 33), configurando-se em um projeto de/para todos, unificando os múltiplos interesses e valores num objetivo comum e, conseqüentemente, possível de ser efetivado. Todavia, apesar de contrariedades na implementação, tais induções legais são propícias na promoção da participação dos sujeitos nas demandas educacionais, conforme contemplado no Art. 14 da LDBEN ao prever que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Alinhando-se a necessidade de promover a participação na escola, cooperando no desenvolvimento estudantil e na efetividade da gestão democrática, as prescrições legais sinalizam a obrigatoriedade do envolvimento dos profissionais da educação na elaboração de propostas pedagógicas e nos órgãos/instâncias colegiadas, cujos percursos, se apropriados corretamente, tendem a fortalecer os preceitos de autonomia, pertencimento e cooperatividade, considerando que a “[...] educação como apropriação da cultura é direito universal e se apresenta como necessidade intrínseca ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia [...]” (PARO, 2015, p. 63). Desse modo, a ideia de participação ganha ênfase no sentido de “[...] reconhecer que na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs” (DOURADO, 2006, p. 62).

Ainda nas contribuições da LDBEN, é válida a premissa de assegurar, pelos sistemas de ensino, “[...] progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]” (BRASIL, 1996) às unidades públicas da educação básica, favorecendo um ambiente em ascensão para a vivência democrática. Soma-se a esta, o compromisso de que os conteúdos curriculares devem observar “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]” (BRASIL, 1996), corroborando na transformação individual/coletiva/social.

A temática da gestão democrática também recebe atenção no Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, estabelecendo que os cursos de formação devem promover a “[...] vivência [...] de formas de gestão democrática do ensino” (BRASIL, 2001), pressupondo a preparação técnica diante dos conflitos e dilemas que figuram na prática da escola, espaço de atuação dos futuros profissionais. O documento prevê ainda que cada sistema, no exercício de sua autonomia, implante a gestão democrática, pressupondo a formação de conselhos de educação, de conselheiros e o envolvimento da comunidade educacional no processo de tomada de decisão, bem como revendo formas de escolha da direção escolar, associando “[...] a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares” (BRASIL, 2001). Considera-se que, entre as viabilidades da lei, o PNE 2001-2010 assegura o desenvolvimento de um padrão de gestão que

incite “[...] a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade” (BRASIL, 2001).

No PNE, 2014-2024, instituído pela Lei Nº 13.005/2014, o compromisso democrático aparece sistematizado em uma meta (Meta 19), ocupando-se de estratégias interventivas que visam ampliar o campo de possibilidades para mudanças na escola, com a premissa de “[...] promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” com aprovação de leis específicas para efetivar “[...] a gestão democrática [...] nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta lei [...]” (BRASIL, 2014). Radicalmente, o prazo estipulado é extremamente curto, considerando que a implementação, como já foi dito, não se faz pela imposição, mas exige preparação, compreensão e desconstrução social (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020). Assim, mesmo sob o risco de sua inviabilidade, é positivo o compromisso firmado que visa:

Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (BRASIL, 2014).

Entre suas principais intencionalidades, o documento prevê a efetivação da gestão democrática até o ano de 2016, cujo prazo já se encontra ultrapassado e sem perspectivas de cumprimento, inclusive na ideia de estabelecimento de “[...] critérios técnicos de mérito e desempenho [...] no âmbito das escolas públicas [...]” (BRASIL, 2014), pois, as formas de acesso ao cargo e sua execução não tem se mostrado favorável ao compromisso (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020). Apesar de contrariedades, o percurso trilhado pelas políticas educacionais tem sido importante para a discussão da gestão democrática, revelando dilemas e interferências particulares postos sobre a educação pública no país (PARO, 2015).

Compreendido, inicialmente, como um instrumento de fortalecimento da participação e cooperatividade na escola, o Projeto Político Pedagógico comporta em si todo o trabalho educacional, indicando percursos, metas e ações num equilíbrio entre as concepções teórico-metodológicas, as políticas educacionais e a realidade em questão, cuja intencionalidade maior reside na perspectiva de mensurar a autonomia coletiva em prol da superação dos desafios, demandas e o alcance de objetivos comuns e potencializadores da formação cidadã (DOURADO, 2006), ou seja, percurso também viabilizador da gestão democrática na educação pública. Desse modo, entende-se que o PPP:

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população (VEIGA, 1995, p. 13).

Etimologicamente, o Projeto Político Pedagógico tem suas origens no latim, “o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante [...]” (VEIGA, 1995, p. 12). Assim, compreendido como a antecipação das questões educacionais e a sistematização dos compromissos coletivos, sua prática obedece a seguinte dinâmica: “[...] planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível [...]” (VEIGA, 1995, p. 12). Nessa perspectiva, compreendemos o PPP como um horizonte, com indicativos de percursos e instrumentos necessários para alcançar um todo comum. Segundo Veiga, compreende-se que:

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 1995, p. 13).

Corroborando ao posicionamento de Veiga (1995), acrescenta-se uma dimensão também social nas relações recíprocas entre o PPP e a gestão, já que a escola é resultado da sociedade e, no caso de uma formação crítica, os processos históricos e sociais propiciam uma contraposição das classes (MÉSZÁROS, 2008), favorecendo a “[...] relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade [...]” em detrimento do alcance da “[...] organização do trabalho pedagógico [...] na sua globalidade” (VEIGA, 1995, p. 14). Para que isso ocorra, Dourado descreve quatro finalidades a serem consideradas no PPP, entre elas:

- a) **Finalidade cultural:** visa preparar culturalmente os indivíduos para compreender melhor a sociedade em que vivem;
- b) **Finalidade política e social:** busca formar os indivíduos para participarem politicamente na sociedade da qual fazem parte;
- c) **Finalidade de formação profissional:** propõe-se preparar o estudante para a compreensão do papel do trabalho na sua formação;
- d) **Finalidade humanística:** tem como objetivo formar o estudante integralmente (2006, p. 56).

Portanto, é fundamental que a construção do PPP na escola não se configure como uma prática isolada entre a gestão e selecionados membros da comunidade educacional (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020), mas que se torne um espaço revelador da união de esforços em prol do campo educacional, do aprendizado crítico e consciente, do fortalecimento de lideranças e do respeito mútuo com os objetivos da instituição (DOURADO, 2006), implicando um percurso em que pela interação dos diversos sujeitos da escola, pois o “[...] o PPP com sua lógica do plano

de formação dos estudantes possibilita um processo de ensino aprendizagem contextualizando contribuindo para a formação de um cidadão crítico-reflexivo [...]” (FERREIRA; BORGES JÚNIOR 2020, p. 22.), possibilitando obter, na experiência, uma cultura própria, cuja prática “[...] vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 109). Daí a importância do projeto na escola, auxiliando com que os indivíduos sintam-se preparados e capacitados para intervir na realidade em prol do compromisso coletivo e social.

O PPP é definido no PNE (2001-2010) como “[...] a própria expressão da organização educativa [...]”, orientando-se pelo “[...] princípio democrático da participação” (BRASIL, 2001), pressupõe a garantia de apoio técnico e financeiro às escolas em vistas de sua elaboração e implementação. Sob este viés, o PNE (2014-2024) apresenta duas estratégias: a primeira (19.6) visa “[...] estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos [...] assegurando a participação [...]” (BRASIL, 2014), projetando na comunidade o dever de participar ativamente do PPP visando efetivar um modelo democrático-participativo na escola; e na segunda (19.7) objetiva-se “[...] favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino [...]” (BRASIL, 2014), iniciativas que flexibilizam a condução da organização e implementação da proposta pedagógica. Portanto, a execução do PPP pode oportunizar mudanças positivas nas relações e processos educacionais. Na próxima seção discute-se como a construção e implementação do PPP viabiliza a gestão democrática na escola.

### **A construção e implementação do ppp como exercício democrático na gestão da escola pública**

Considerando o contexto histórico-político-social de ascensão da gestão democrática no Brasil e seus reflexos no PPP, enquanto instrumento direcionador do desenvolvimento educacional, o Projeto Político Pedagógico nasce com o compromisso de garantir/efetivar um aprendizado significativo e ação concatenada com os anseios locais, constituindo meios para a emancipação dos sujeitos que integram a comunidade educacional (DOURADO, 2006). Se esta articulação não permanecer alinhada ao coletivo, o PPP perde sua essência, tornando-se um mero documento sem efeito na escola (VEIGA, 1995). Para tanto, sua construção tende a fortalecer o exercício democrático na cotidianidade, pois, compreende-se este como:

[...] um direcionar das ações administrativo-pedagógicas nas escolas, o PPP deriva da necessidade de garantir, mediante a formalidade, o compromisso democrático no espaço educacional, combinando ações e objetivos que, somados aos esforços do coletivo, tendem a flexibilizar a construção de um espaço de representatividade social e de democracia [...] (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020, p. 238-239).

Apesar de suas viabilidades à proposta democrática, são inegáveis os conflitos que cerceiam a consolidação efetiva do PPP, sejam pelas condições do próprio sistema como pela falta de consenso e conhecimento teórico dos sujeitos educacionais, já que muitos não enxergam a educação como um espaço de constituição de bandeiras em prol da transformação societária, fator associado a um desassistencialismo governamental visibilizado no decorrer dos anos, onde as forças dominantes com seus interesses particulares suprimem o coletivo (as minorias). “[...] pois a mesma democracia que se apresenta em prol da participação da comunidade escolar nas decisões desta instituição, também se revela uma prática autoritária, na medida em que se submete aos ditames do projeto neoliberal” (BRITTES, 2017, p. 94).

Além disso, a descrença em torno da premissa democrática tem crescido, principalmente, se analisarmos os estudos produzidos sobre o tema no período de 2016 a 2020<sup>4</sup>, revelando formas “antidemocráticas” de provimento ao cargo de gestor e a minimização da participação da comunidade na escolha de seus representantes, cujos efeitos favorecem com que estes, enquanto categoria coletiva, “[...] não se reconheça como partícipe do processo da educação, não se veja como sujeito da mesma” (DOURADO, 2006, p. 82). Superando as tensões da escola pública, a indução do PPP “[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia” (VEIGA, 1995, p. 13).

Ao confrontar o PPP de uma instituição com a atuação do gestor, constatou-se um “[...] distanciamento [...] entre as propostas do Projeto Político Pedagógico [...] e o modelo de Gestão Educacional aplicado na realidade da escola [...]” (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020, p. 233), colocando em preocupação a questão da efetividade dos processos que visam assegurar a democracia-participativa. Rotineiramente, as experiências, obtidas nos diversos contatos com as escolas, nos colocam diante de práticas em que o PPP “[...] é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas [...]” (VEIGA, 1995, p. 12), distanciando-se de sua função originária: agregar competências e esforços coletivos em prol da materialidade dos anseios e demandas educacionais. Desse modo, defende-se que:

[...] a construção do PPP na escola não é uma prática isolada, mas sim um processo coletivo que demanda discussões, opiniões, definições da melhor proposta, entre outras ações, cujo resultado, sistematizado em um documento próprio, deve conter os anseios e ideais de coletividade que, também, não deve estar desalinhado com as normatizações das legislações educacionais. Este deve ser um documento com a “cara da escola”, pois,

---

<sup>4</sup> Ressalta-se que este é o tema da Dissertação de Mestrado, em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), cujas considerações parciais encontram-se disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8606-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8606-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf).

não se trata somente das decisões da gestão, mas sim da unificação das opiniões dos inúmeros sujeitos da comunidade escolar (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020, p. 239).

Inevitavelmente, a desarticulação do PPP com as demandas locais tem sido uma realidade visível. Acredita-se que, por ser um documento – geralmente, banalizado como algo burocrático, trabalhoso e com a exigência de graus avançados de competência técnica – muitos desconsideram sua importância, alegando condições de inoperância na prática educativa. A conjuntura atual de crise na escola pública tende a torná-lo sem efeito diante da descredibilidade projetada na essência democrática (SOARES, 2020). Aliás, muitos reduzem o projeto a visões negativas justamente por não dispor de competências e compromisso para administrá-lo. Se perguntarmos aos gestores, com exceções, sobre o PPP, a resposta é quase que uniforme: *não ocorre por que não há participação da comunidade*<sup>5</sup>. No entanto, ressalta-se que estes mesmos sujeitos, em muitos casos, desconhecem o próprio documento, seja pelo seu pouco tempo na escola (no caso da frequente rotatividade que ocorre na gestão por indicação política ao cargo) ou por falta de interesse. Tudo isso, sem abandonar o fato de que o PPP tem sido impactado com a dinâmica da “cópia”, repetindo a proposta de anos anteriores e/ou de modelos prontos disponíveis na internet.

Neste sentido, para avançarmos na ideia de implementação do PPP na escola, alinhado ao favorecimento da gestão democrática, torna-se fundamental conduzir as discussões no sentido de equacionar a convivência com o poder repartido, propondo “[...] ações e medidas concretas para que a comunidade escolar e local possam participar, aconselhar, escolher e executar as melhores ações, projetos, sonhos e inventos” (DOURADO, 2006, p. 63), valendo-se do direito de participação, autonomia e liberdade, preconizado nas leis da educação brasileira. Não é aceitável que este documento, diante de suas singularidades, permaneça “[...] trancafiado em uma gaveta” (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020, p. 254), mas que possa prover meios para a emancipação e transformação socioeducacional.

Em detrimento de sua materialidade, Veiga (1995, p. 22) considera “[...] as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” como elementos básicos na elaboração do PPP. Importante destacar princípios básicos a serem considerados neste processo. Elegeu-se, como princípios indissociáveis (do ponto de partida ao de chegada): a participação, planejamento, avaliação, autonomia, tomada de decisões, cooperatividade e descentralização. Tais indicativos devem permear a constante reflexão, desde a concepção até a materialidade do PPP, induzindo o estabelecimento de relações democrático-participativas na escola.

---

<sup>5</sup> A afirmativa funda-se na experiência pessoal dos trabalhos que venho desenvolvendo sobre o tema, em entrevistas e no contato que mantive com os gestores educacionais ao longo de minha formação (2015-2021).

Assim, objetiva-se que, em cada fase de construção e/ou implementação do PPP, planejadas pelo engajamento coletivo, se avalie qual o papel e os momentos em que cada um destes princípios tem sido garantido.

A defesa destes princípios justifica-se na seguinte lógica: a *participação*, como ponto máximo do processo, permite a inserção de qualquer membro da comunidade educacional nas ações da escola; estes sujeitos, diante da possibilidade de *planejar e avaliar*, podem prever os riscos, condições de execução, correção e adequação dos instrumentos necessários à efetividade das propostas; nesse percurso, a *autonomia*, concedida ao coletivo, induz voz ativa no processo de *tomada de decisões*, retirando do gestor toda as responsabilidades e vicissitudes da operacionalização do projeto; para obter êxito, necessita também de *cooperatividade*, técnica e social, projetando em outros setores os anseios da escola e, conseqüentemente, englobando-os na proposta; e, por fim, a junção de todos estes princípios resultará na *descentralização* de relações e processos, democratizando o ambiente e induzindo a autonomia, o pertencimento e a coletividade na execução do PPP.

A partir da ideia de ampliação da democracia a partir da operacionalização do PPP, apresentam-se dez (10) percursos em torno do tema, intitulados de "reversivos" no sentido de fugir dos erros comuns presentes no cotidiano escolar, avançando na superação de práticas reducionistas e inviabilizadoras do desenvolvimento da proposta democrática no ensino público (SOARES, 2020). Tais constatações e induções foram constituídas ao longo da experiência acadêmico-científica e profissional, estabelecendo contrapontos entre as prescrições legais, as práticas educacionais e as perspectivas de superação, propondo um movimento de contraposição da atual realidade. Vale a pena refletir os seguintes pontos:

- Quando há na instituição o (re)aproveitamento do PPP, utilizando propostas anteriores e/ou disponíveis em outros locais, retira-se da comunidade escolar o direito de organizar a sua própria realidade, escapando demandas e anseios. Tais práticas podem enfraquecer a identidade da escola. Compreende-se a necessidade de aproveitar o que já está pronto, porém, é necessário que se faça uma avaliação de todos os riscos, ganhos e rupturas que serão introduzidas. O mais recomendável é que a decisão sobre a utilização ou não de documentos prontos seja feita em coletivo diante de critérios definidos.

- Concernente à definição das bases teóricas do PPP, é preciso cuidado nessa escolha, pois, tem sido visível a opção por teorias padronizadas no campo educacional ou nos modelos disponíveis na internet, como a base construtivista, a exemplo. O risco é no sentido do enfraquecimento de elementos importantes do processo, como o planejamento e avaliação, diante da seleção de um percurso não viável com a realidade, pois, torna o ato educativo incompatível, conside-

rando o PPP como o direcionador das ações. Neste sentido, quando o projeto é construído desde o início, a adesão teórica surge naturalmente diante das demandas visibilizadas, porém, quando se apropria de uma base concebida para outro espaço, o resultado, pode ser catastrófico. Portanto, é imprescindível um estudo teórico para levantamento de opções e, conseqüentemente, sua eliminação em detrimento da prática educativa, alcançando a mais favorável, torna-se premissa básica a ser observada no quesito.

- Em relação às induções político-educacionais, advindas da base governamental, sua presença no PPP é fixa, porém, não devem ultrapassar as demandas e anseios coletivos, considerando que a centralidade do ato educativo é o estudante. Tais prescrições são inseridas no PPP sem reflexão, resultando em contrariedades entre a missão da escola e os percursos definidos nas ações educativas. Massivos esforços são destinados na garantia de uma aprendizagem, medida por resultados obtidos em avaliações educacionais e na proposição de projetos ultraconservadores do ensino. É preciso recobrar o compromisso principal da educação: a formação integral do estudante, não devendo entregá-la de vez nas mãos do sistema e do grande mercado. É necessário alinhar as visões em torno do entendimento de educação, formação e as práticas que são desenvolvidas na escola, exercício este que deve ser feito por todos os educadores. Afinal, o estudante, a autonomia docente, os conteúdos curriculares e sua articulação com o local e o aprendizado precisam ser validados. É preciso contestação, adequação e esvaziamento, permanecendo, de fato, os objetivos reais previstos e assumidos pela escola.

- É fundamental ainda evitar condicionar as decisões, referentes ao PPP e a prática educativa, nas mãos de seletivos sujeitos, como tem ocorrido em muitas instituições, sob a alegação de que não há o entrosamento da comunidade nos processos educacionais, sem contar nos conflitos internos de ordem pessoal, restando ao gestor e seus profissionais mais próximos à escolha. Este deve ser um processo coletivo, fugindo da mera representatividade ou de um modelo pseudodemocrático da gestão. Recomenda-se, assim, a fixação do ato eletivo em todas as etapas e decisões concernentes ao PPP, ressaltando o papel e importância de cada sujeito. Portanto, mesmo que a participação seja enfraquecida, é obrigatório que as decisões sejam consultadas antes de sua materialidade, não cabendo ao gestor e sua equipe o direito de decidir. Esta ação precisa ser efetiva nas prescrições do próprio documento. Do contrário, denuncia-se a ilegitimidade do processo educativo e da ação democrática.

- Outra questão mostra-se na necessidade de rompimento da ideia de PPP como exigência burocrática na escola, destituindo a prática de elaboração por cópia e engavetamento do projeto. Impreterivelmente, trata-se de um documento próprio com a identidade da escola, devendo ser obrigatória sua exposição

permanente nos espaços mais acessíveis<sup>6</sup>, cujo teor da matéria precisa ser acompanhado/avaliado de forma contínua. Nesse sentido, seria interessante tornar o estudo do PPP uma prática real, constituindo momentos formativos para compreensão, análise, avaliação e planejamento do ato educativo. Outra possibilidade seria a criação de espaços digitais, considerando a era informatizada da comunicação, onde seriam disponibilizados este e outros documentos da escola, ampliando o acesso da comunidade. É inadmissível que a escola contemporânea não veja as tecnologias como um meio de ampliar as relações democráticas e participativas.

- É preciso compreender ainda que a operacionalização do PPP em detrimento da realidade local, edificando espaços de participação ativa, poderá contribuir na resolução de típicos problemas, como evasão, repetência, ausência de participação da família, etc., considerando que ao atuar para o coletivo, e não aos interesses do sistema, dá-se maior atenção ao contexto social, identificando causas e conflitos, bem como construindo soluções para as demandas existentes. Daí reforça-se a importância de balizar oportunidades para que a comunidade educacional possa ser ouvida e tenha voz ativa. Assim, recomendam-se duas alternativas: a disponibilização de uma caixa de sugestões e/ou canal de comunicação digital a fim de ouvir os anseios individuais para, posteriormente, constituir esforços na superação dos dilemas; e um acompanhamento constante das informações educacionais (matrículas, público-alvo, condições socioeconômicas e desempenho estudantil) para evitar problemas futuros e auxiliar nas decisões.

- O PPP precisa ser compreendido como a sistematização de ações, percursos e instrumentos necessários ao desenvolvimento escolar, mas também que sejam viáveis de ser alcançados. Afinal, muitas têm sido as metas propostas no documento com um amplo alcance e, majoritariamente, impossíveis de serem efetivadas, necessitando de coerência entre o que se propõe e as condições de materialidade na ação educativa. Além disso, o espaço ocupado pelos inúmeros projetos interventivos que não condizem com a realidade também tem sido uma prática deficitária no PPP. Mais recomendável do que elaborar um projeto político pedagógico de excelência, seria analisar e distinguir necessidades e superficialidades, (des)feticizando os processos. Alinhar metas, ações e currículos aos processos reais da escola constitui um importante passo, evitando a banalização de um conjunto teórico-metodológico bem elaborado, mas sem efeito.

- Referente à elaboração do PPP, bem como nas ações de acompanhamento e avaliação, é preciso haver objetividade e conhecimento técnico-científico na articulação dos anseios coletivos com as orientações externas, exigindo a participação de profissionais capacitados para sanar dúvidas e fortalecer o pro-

---

<sup>6</sup> Como exemplo, positivo uma experiência contemplada nas escolas de educação infantil da rede pública municipal de São Luís, no Maranhão, onde o PPP permanecia fixado no quadro de avisos, sala dos professores, na secretaria e em outros espaços mais acessíveis, disponibilizando a comunidade o acesso a este documento que, em muitas realidades, não se tem notícias onde se encontra.

cesso em termos de viabilidades e alinhamento socioeducacional, mediando, junto à comunidade, tais adequações. Com efeito, encontramos na escola pública, com exceções, o problema de ausência da oferta de formação, não dispendo, em sua maioria, de indivíduos tecnicamente preparados para efetividade da proposta. Logo, recomenda-se o estabelecimento de parcerias com setores técnicos, como as secretarias de educação, as universidades públicas e demais instituições, disponibilizando profissionais, bem como ofertando formação em prol da operacionalização do PPP e da escola.

- No decorrer das etapas de construção, implementação, acompanhamento e avaliação do PPP, deve tornar-se a crítica um elemento real, dispendo de espaços contínuos para questionamentos, dúvidas, acesso às informações, registros e discussões. Portanto, ao pensarmos na forma como a democracia tem ocorrido na sociedade, onde prevalece a escolha da maioria, deve sempre haver respeito das opiniões, consolidando um ambiente cooperativo e participativo. Desse modo, todas as constatações em torno da operacionalização do documento precisam ser sistematizadas em livro próprio de ocorrência para que, posteriormente, possam ser apresentadas e discutidas com o coletivo. Outra possibilidade reside na constituição de um Observatório do PPP, com indicativo do cumprimento de ações e o andamento dos processos. Este, sem dúvidas, tende a potencializar o uso do projeto em favor das questões reais e urgentes da escola.

- Finalmente, no que tange a garantia da participação da comunidade educacional na operacionalização do PPP, esta não deve ocorrer apenas quando convocada, mas ser viabilizada em todo o processo. Aliás, seria de grande relevância para a escola que os sujeitos educacionais se fizessem presentes, mesmo reconhecendo que a própria sociedade não permite isso, principalmente, pela extensa rotina de trabalho em que se encontram a maioria dos brasileiros. Assim, não escapando ao compromisso da participação, recomenda-se a criação de uma comissão representativa de fiscalização, acompanhamento e avaliação do PPP, composta por dois (2) integrantes de cada grupo, a exemplo, pais de alunos, professores, gestão, coordenação, estudantes, etc. Tais representações devem ser capacitadas em vista da compreensão de seu papel em defesa dos interesses coletivos. A proposta seria também relevante no sentido de promover proximidades com a vivência democrática na escola. Uma questão a ser estudada.

Ao propor estes percursos reversivos em torno do PPP, visando ampliar a democracia na escola, há ciência de que tais implementações necessitam de consensos e comprometimentos, uma vez que não se tem o costume de avaliar e, e tão pouco, o desejo de ser avaliado constantemente. Tais questões, com toda certeza, seriam alvo de questionamentos pelos gestores educacionais (SOARES; COLARES; OLIVEIRA, 2020). Nesse contexto, a promoção de espaços formativos em que se compreenda a importância e a necessidade da ação coletiva no PPP é

fundamental, contribuindo com que os sujeitos percebam a responsabilidade do fardo educativo e assumam os riscos, junto com a gestão, no sentido de transformar os problemas em aprendizados.

É visível que estamos diante de longo percurso, porém, ainda possível de ser efetivado a partir da garantia de princípios fundantes: trabalho em equipe, respeito mútuo, cooperatividade, formação técnica e compromisso social, todos indispensáveis à conscientização crítica e o fortalecimento da luta de classes. Assim, a efetividade da Gestão Democrática a partir da implementação do PPP tende a ser viabilizada pela existência de um processo “[...] de parcerias, de contribuição, [...] de uma boa liderança, de uma notável mediação [...]”, condição precípua para romper com “[...] a defasagem político-econômico-social existente no país” (SOARES, 2020, p. 9). Positivamente, os caminhos sinalizados nos ajudam a romper com visões reducionistas, indicando mudanças nas práticas educativas e o engajamento coletivo em prol da materialidade do processo democrático. Continuamos nessa empreitada, pois, ela apenas começou!

## **Considerações Finais**

No conjunto das discussões apresentadas, infere-se que, enquanto processo coletivo, a construção efetiva do PPP favorece a autonomia, participação, descentralização e emancipação dos sujeitos educacionais, dinamizando relações democrático-participativas na escola, mediando uma atuação alinhada aos interesses e demandas comuns. Portanto, apesar de dilemas postos ao processo, a execução do PPP em detrimento da realidade escolar constitui uma “prática democrática em ascensão” no sentido de fortalecer vínculos, parcerias e o engajamento coletivo na luta pela reversão da condição atual em que encontra a educação pública, diante de golpes, crises, retrocessos e vulnerabilidades. Sem dúvidas, o PPP soma-se aos esforços consolidados para efetivar a premissa democrática no ensino público brasileiro.

Nesse sentido, ao lançar constatações e possibilidades em torno da execução de processos referentes ao PPP, muito mais do que criticar a prática atual das escolas, o objetivo central foi de contribuir no sentido da reflexão entre as necessidades, as prescrições e suas inviabilidades e a capacidade de olhar o problema sob outro ângulo (o da reversão social). A experiência com este tema tem mostrado que muitos pesquisadores se ocupam da crítica constante ao processo educativo, porém, poucos se atrevem a propor questões, viáveis e coerentes, em prol da realidade observada. Felizmente, este exercício tem sido comum em nossas pesquisas, ocupando-se da análise e da crítica, mas também, da proposição problematizadora. Assim, ao eleger o PPP como um instrumento mediador da democracia na escola é fundamental alguns ajustes para que este, de fato, atenda tais exigências e contribua na efetividade do processo. E foi o que fizemos neste estudo.

Revelado um potencial democrático em ascensão no PPP, a escola dispõe de um elemento benéfico ao desenvolvimento educacional, pressupondo a preparação técnica e o empoderamento coletivo. Não se trata de uma luta isolada, mas de todos aqueles que veem na educação um caminho formativo, emancipatório e transformador. Fortalecer os vínculos autônomos e participativos na escola torna-se um exercício real de preparação para a luta e resistência social, rompendo com a radicalidade dominante do sistema e ocupando-se na defesa dos direitos e garantias necessárias ao desenvolvimento humano. Levantar a bandeira democrática em tempos obscuros é um ato de coragem e precipuamente necessário diante de desmontes no campo público e do contexto político caótico instalado no país.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso: 27 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso: 27 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso: 28 jan. 2021.

BRITTES, L. R. Democratização da gestão nas escolas públicas brasileiras em uma abordagem discursiva. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 89-99, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/251>. Acesso em: 1 mar. 2021.

COLARES, A. A. Empresariamento da educação. In: LIMA, A. B. de; PREVITALI, F. S.; LUCENA, C. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 279-306. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-em-defesa-das-politicas-publi> Acesso: 05 jan. 2021.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, M. C. S.; BORGES JÚNIOR, M. A importância do projeto político pedagógico na construção do processo de ensino-aprendizagem contextualizado: um estudo de caso da CEFFA Manoel Monteiro. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020011, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1132. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1132>. Acesso em: 1 mar. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução: Isa Tavares]. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

SOARES, Lucas de Vasconcelos. O Coordenador Pedagógico e a implementação da Gestão Democrática: reflexões necessárias. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 1-12. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68950> Acesso: 27 jan. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; OLIVEIRA, Lílian Aquino. Concepções de Gestão Educacional: práticas e desafios no interior da Amazônia. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 232-256, jan./dez., 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive> Acesso: 16 jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 11-35.

Sites consultados:

WIKIPÉDIA. **Democracia**. Site, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Democracia> Acesso: 29 jan. 2021.

## CAPÍTULO 6

# CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO: reflexões no âmbito acadêmico da Amazônia

Hergos Ritor Fróes de Couto

Franciellen Tapajós Ribeiro

Andressa Karoline Santana Teixeira

### Introdução

O presente ensaio é proveniente dos debates e discussões a partir das leituras que ocorreram na disciplina de Corpo, Corporeidade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Pretendemos compartilhar as reflexões promovidas no decorrer da disciplina buscando contribuir com a formação de discentes e docentes desde a educação básica, graduação e pós-graduação.

Os textos abordados contribuem para discussões relacionadas à superação dos modelos cartesianos (MERLEAU-PONTY, 2018), tradicionais e bancários (FREIRE, 1970) existentes no ensino atualmente. Utilizamos como base epistemológica a Fenomenologia em Merleau-Ponty, tratando-se de uma revisão de literatura, como ênfase no fenômeno Corpo, Corporeidade e Educação.

Para discutir as diferentes compreensões de corpo ao longo da história até o entendimento de Corporeidade na contemporaneidade, utilizou-se como suporte teórico autores como Rezende (1990), Nóbrega (2010), Novaes (2003), Rouanet (2003), Le Breton (2003) Bavcar (2003), Inforsato (2006) e Moreira et al (2006).

Com base nesses teóricos, entende-se a fenomenologia como uma base epistemológica que busca superar toda e qualquer forma de reducionismo, procurando interpretá-lo em todas as suas vertentes e multiplicidades. Alguns fenomenólogos apontam que a principal característica dessa teoria é o caráter discursivo, além de ser considerada também uma filosofia da ambiguidade que busca romper com todas as formas de reducionismo do fenômeno. Para a fenomenologia cada ser é único e detém em si mais sentidos do que se pode imaginar.

Rezende (1990, p. 82) baseando-se em Merleau-Ponty, preconiza que a Fenomenologia nos faz refletir sobre os sentidos de cada fenômeno, afirmando-se como “hermenêutica da liberdade, da criatividade, do trabalho gerador de cultura no reconhecimento de que é próprio do homem não apenas criar estruturas culturais, mas por em questão o que criou, e recriar”.

Merleau-Ponty também fundamenta os estudos de Moreira et al. (2006) que destaca a importância dos escritos do filósofo francês para as discussões acerca do fenômeno Corporeidade. Para Moreira et al. (2006) o ser humano é um ser que não está pronto e acabado, mas em constante transformação, em movimento. Nesse sentido, o embasamento fenomenológico é considerado essencial para compreendê-lo.

Ao tratar de corporeidade, fala-se da experiência vivida, das relações e das trocas estabelecidas entre os seres, aprendendo a ver o mundo em suas distintas perspectivas. A Corporeidade não busca um conceito pronto e estabelecido que a defina, mas se apresenta como um discurso, um modo de ver a vida.

O ambiente acadêmico é campo fecundo para mergulharmos nesse universo complexo que exige de nós o aprofundamento de um olhar sensível para o ser humano, para sua existência e essência. Este artigo objetiva contribuir com a formação de estudantes e professores por meio das discussões estabelecidas na disciplina “Corpo, corporeidade e educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, acerca das interrelações que envolvem tais temáticas.

### **Retratando autores e suas ideias**

Rezende (1990), marca significativamente o início dos diálogos, debruçando-se no fenômeno Educação e na Fenomenologia. Enfatiza que é necessário ler os fenomenólogos na arte de fazer a teoria e assim compreendê-la, pontuando no decorrer de sua obra características que buscam dar suporte e auxílio no entendimento da concepção fenomenológica da Educação, resultando no próprio título do manuscrito.

A obra destaca-se por ser uma das primeiras que relacionou Fenomenologia e educação, dando base teórica para pesquisadores da área embasarem suas pesquisas e descreverem as experiências vividas neste campo, de forma a ampliar o conhecimento e avançar na compreensão do fenômeno educacional em sua totalidade.

Nóbrega (2010) dá continuidade nestas discussões proporcionando uma reflexão de ideias inspiradas em Merleau-Ponty, buscando um diálogo que envolva a Corporeidade, a filosofia e as experiências vividas. Segundo a autora, o fenômeno corpo relaciona-se com seus saberes, com a obra de arte, a ciência e a educação.

A autora também alerta para o conceito de corpo na sociedade da cultura de consumo, o qual é visto como corpo objeto, hipercorpo ou corpo cibernético.

Assim, falar de corpo nesse contexto, torna-se um paradoxo, tendo em vista os diversos significados que o mesmo possui.

Nóbrega (2010) e Rezende (1990) estabelecem diálogos discutindo em suas obras o Corpo, a Corporeidade e a Educação, tendo como base teórica a Fenomenologia para a compreensão destes fenômenos.

Damos destaque também, para Aduino Novaes (2003) e Sergio Rouanet (2003), nos permitindo pensar a relação do corpo, ciência e educação. Os autores nos instigam a refletir criticamente a respeito de um corpo pós-humano, de caráter maquínico, que transita entre a ficção, a ciência e a realidade.

O corpo do ser humano vem sendo progressivamente desvelado, segundo Novaes (2003) o corpo maquinizado traz em si uma esperança para aqueles corpos doentes ou deficientes, mas ao mesmo tempo corre o risco de ser um corpo dominado pela tecnologia. Nesse sentido, o corpo torna-se um artifício, perdendo sua magnitude e seu mistério.

Outra obra que veio somar para as discussões no decorrer da disciplina foi a de Bavcar (2003) que trata do corpo ferido na história, os considerados vencidos e privados de escreverem suas próprias histórias, que por vezes são silenciados, marginalizados, excluídos e sofrem os estigmas da sociedade.

O autor lembra que devemos voltar nosso olhar para os corpos mutilados, deficientes e chamá-los pelo verdadeiro nome. Enfatiza que toda deficiência é uma tragédia que atinge um determinado corpo, mas que poderia ser o destino de todos os corpos, dessa maneira, é necessário entender que a compreensão do nosso corpo ocorre igualmente pelo conhecimento e empatia do corpo do outro, e nesta relação consiste a corporeidade, do outro impresso também em nós.

Em Moreira et al (2006), vemos a relação entre o corpo ativo/corporeidade e seus aspectos educacionais em três teorias: Fenomenologia com base em Merleau-Ponty, complexidade em Edgar Morin e motricidade humana nos escritos de Trovão do Rosário e Ana Feitosa. Para os autores falar em corporeidade é falar dos pressupostos de Merleau-Ponty, pois o teórico dá base para compreender corpo ativo como representação dos seres humanos, que é experiência vivida, de forma que se possa reaprender a ver a vida para melhor se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Ao discutir as contribuições da complexidade para a corporeidade os autores enfatizam corpo como unidade, que é ao mesmo tempo biológico, social e cultural, possuindo características antagônicas, de forma a abandonar o reducionismo que caracteriza o ser humano como ser unilateral. Já o corpo na motricidade humana busca estudar o homem-todo, em seu desejo por superação de si mesmo, enfatizando a comunicação de um ser aberto ao mundo.

A partir das considerações apresentadas, a Educação pode tomar como premissa o diálogo entre o corpo e tudo que está em seu entorno, pois as ações educativas acontecem no que se refere a totalidade humana. Discutir a importância do corpo na educação não está na busca por respostas prontas e acabadas, mas encontra-se na tentativa de pensar o mundo vivido, por meio das experiências humanas, um caminho possível para o desenvolvimento integral do ser humano, em que o corpo se dirige ao mundo, inserido na cultura e na história.

## **O fenômeno corpo e educação**

Ao tratarmos de pesquisas relacionadas à Fenomenologia, bem como à filosofia da Educação em nosso país, a obra de Antônio Muniz de Rezende recebe destaque. De fato, Rezende (1990) nos apresenta o caminho para uma atitude fenomenológica, pontuando a estratégia metodológica adotada para quem deseja utilizar a Fenomenologia como base empírica.

A opção fenomenológica da educação no Brasil necessita ser entendida como um convite desafiador para os educadores. Precisamos discutir uma fenomenologia da educação, a qual seja premissa para desenvolvermos ações pedagógicas eficazes nas experiências educacionais vivenciadas no contexto brasileiro (REZENDE, 1990).

Rezende (1990) destaca que importa a Fenomenologia como grande finalidade expressar que “há sentido, há sentidos, há mais sentido do que podemos dizer” (p. 26). Existe na Fenomenologia uma atenção em educar os sentidos, indo além do tato, paladar, olfato, audição e visão. É uma aprendizagem que perpassa a imaginação, permitindo ao ser humano aprender em sua totalidade.

Pereira (2020) e Moreira et al. (2006) tecem importantes considerações acerca de Rezende, enquanto a primeira afirma que ele é o porta-voz de uma Fenomenologia para a educação, os outros, com base no referido autor, reforçam a questão do fenômeno corpo, sendo este ativo/corporeidade, em que o ser humano não aprende somente com a inteligência, mas com o corpo todo, envolvendo sensibilidade, vísceras e a imaginação. Neste corpo é possível vivenciar uma experiência profunda do que vem a ser humano neste mundo, um ser que produz cultura, que faz história, atuante na sociedade.

A fenomenologia da educação carrega uma característica muito importante, a de intenção pedagógica que “só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando”. Nisto emerge a corporeidade aprendente, que por meio dos processos educativos, vai além da transmissão de conteúdos e exercícios, pois traz consigo sentidos e significados (MOREIRA et al., 2006; REZENDE, 1990, p. 14).

Para Rezende (1990), a Fenomenologia enquanto método, necessita de etapas para compreendermos o mundo e os seres humanos. O autor propõe um discurso descritivo, revelando algumas características importantes para quem deseja desvelar os fenômenos. É o que veremos no quadro abaixo:

## Quadro 1: Características do discurso descritivo na Fenomenologia



Fonte: Modelo adaptado de Pereira (2020) e Moreira et al. (2006) com base em Rezende (1990).

Moreira et al. (2006) ressalta que para compreender a Fenomenologia, ao tomarmos como base as características do discurso descritivo proposto em Rezende (1990), requer entendermos que podemos refletir em um corpo ativo/corporeidade que não está preocupado apenas em conceituar determinado conteúdo, mas que procura a significação de uma essência existencial.

Isso faz da fenomenologia uma teoria da experiência, observando o mundo antes do conceito e da ideia, anterior a própria reflexão. Ela dialoga com as várias ciências “discutindo, criticando e integrando suas diversas contribuições” (REZENDE, 1990, p. 37). Essa estrutura fenomenal revela a realidade do ser huma-

no enquanto ser-no-mundo, sem reduzi-lo, perspectivando um ser transcendental, aberto ao mundo sem negar sua condição de sujeito.

Logo, é importante entender que “o corpo do homem não é um simples corpo, mas corpo humano, que só pode ser compreendido a partir de sua integração na estrutura global” (REZENDE, 1990, p. 48). É necessária uma educação de corpo inteiro, em que se aprende com ele todo, pois não somos somente produtos da mente.

É consenso entre os autores anteriormente mencionados que a educação caracteriza-se como uma atitude profundamente humana, na qual deve buscar a superação do reducionismo, compreendendo o ser humano em sua totalidade existencial, considerando o corpo em toda sua intencionalidade, que se manifesta como ser corpóreo que faz história “para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica” (MOREIRA et al., 2006, p. 140).

A partir dessas reflexões, Rezende (1990) reforça o desafio posto ao fazermos uma Fenomenologia da educação, percebendo que ela está intimamente ligada com a experiência que vivemos no contexto de nosso país. Ele preconiza que a experiência deve ocorrer na troca de saberes estabelecida entre o professor e o aluno tendo como preferência continuamente discorrer a respeito de uma educação que tem relação com o mundo e com a cultura.

O campo educacional é desafiador, pois “trata-se de tentarmos viver o processo-projeto educativo como autênticos sujeitos do discurso histórico-cultural” (REZENDE, 1990, p. 82-83). Os objetivos educacionais são complexos e ambíguos, pois ao mesmo tempo em que educam e orientam, correm o risco de massificação e alienação dos sujeitos pela não-apropriação do sentido da cultura, tornando-os meros reprodutores do sistema, sem questioná-lo, recriá-lo e aperfeiçoá-lo. Por isso, advogamos por uma “perspectiva de revolução cultural permanente”.

A Fenomenologia torna-se então essencial para os estudos em educação por considerar que esta necessita de diferentes olhares, por ter uma multiplicidade de sentidos, tornando-se um fenômeno complexo, na qual todos os seres humanos perpassam por ela, e assim recebem influência direta da mesma.

Para Rezende (1990) não se pode pensar em Fenomenologia da educação sem dar destaque aquele que a instituiu - Merleau-Ponty, mesmo que ele não tenha escrito especificamente sobre a educação (NÓBREGA, 2010). Os dois autores citados estabelecem diversas aproximações, pois enfatizam as inúmeras contribuições que o filósofo francês traz em suas obras.

Em Merleau-Ponty (2018) pode-se compreender o fenômeno educativo contemporâneo, seja para as questões epistemológicas, como “políticas, éticas, metodológicas, entre outras” (NÓBREGA, 2010, p. 13). Outro ponto importante possibilitado

a partir das obras do autor, foi refletir a respeito do corpo, fundamental para compreender como se desenvolve o conhecimento, para além dos aspectos biológicos.

Assim, como Rezende (1990), Nóbrega (2010) também destaca em sua obra uma Fenomenologia particularmente voltada a educação. Nóbrega (2010) acrescenta que precisamos admitir que o corpo inevitavelmente está presente na educação, e o desafio é superar as problemáticas ainda existentes no campo educacional, permitindo que as experiências desenvolvidas no contato humano, ou nos gestos que são construídos em diferentes culturas, ampliem nosso olhar para o campo experimental sensível e de imputação dos sentidos, já descritos por Rezende (1990).

Nóbrega (2010) acrescenta que a estesia do corpo experimentada na educação possibilita a aprendizagem que faz sentido para os docentes e discentes. Proporciona um espaço em que a corporeidade vivida sente o amor, o riso e a tragicidade da vida na educação.

Conceitos, palavras e pensamentos, segundo Nóbrega (2010), são produções da corporeidade. A experiência vivida auxilia na compreensão do universo da corporeidade, que é “poliformo, paradoxal, incerto, desafiador e poético” (p. 42).

Na perspectiva fenomenológica, o corpo não é nem coisa nem ideia, ele é envolvente, pois carrega consigo “movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora” (NÓBREGA, 2010, p. 47). Entende-se aqui uma educação que educa um corpo-sujeito, e não um corpo-objeto, uma educação que se preocupa com o desenvolvimento integral do ser humano, sujeito reflexivo, que é corpo na experiência do movimento e na comunicação entre os sentidos.

As experiências na formação de docentes de várias áreas do conhecimento, despontam as possibilidades de íntima relação com o corpo, o qual torna-se inspiração para as teses fenomenológicas. Pode-se refletir de maneira ampla quando tratamos a respeito do fenômeno educação, sendo que o mesmo alcança tanto as escolas como as universidades (NÓBREGA, 2010).

É preciso advogar por uma educação em que não haja um reducionismo nas práticas educativas que são impostas por meio de conteúdos fechados, ou mesmo por categorias abstratas. Existe a possibilidade de “aprender diferentes coisas em uma mesma situação educativa” (NÓBREGA, 2010, p. 115). Considerando que o ser humano é corpo e estabelece interação consigo, com o mundo e tudo que nele há, caminhando para uma emancipação que é ao mesmo tempo intelectual, afetiva e política.

É nos diferentes pontos de vista, na cultura, na história e nas trajetórias dos seres humanos que se constrói o respeito, concretizando as lutas e resistências ao homogêneo imposto na sociedade. Por isso, discutir a respeito do fenômeno

corpo e educação no âmbito acadêmico, é o caminho para propormos uma educação emancipadora, em que se respeite os limites do outro, permitindo diferentes aproximações do heterogêneo presente no contexto educacional, em especial, o amazônico.

### **Sobre o corpo no âmbito da ciência**

Na contemporaneidade, a normatividade científica das diferentes ciências caminha em direção à questionamentos importantes acerca dos processos de conhecimento. Vivemos em um período de transição entre a episteme moderna e a possibilidade de uma pós-moderna (NÓBREGA, 2010).

A autora ainda firma que em cada época, predomina em nossa sociedade uma epistemologia que exerce forte influência em como se organiza o conhecimento, fragmentando os saberes. É urgente pensar em diálogos que permeiam e atravessam as diferentes áreas do conhecimento.

Moreira et al. (2006), ao falar dos estudos de Santin (2005) enfatiza que a corporeidade por ser um termo que está presente na linguagem acadêmica, pode parecer simples, no entanto, a corporeidade é complexa, possuindo muitos sentidos e com grande abrangência. Ademais, os autores colocam que alguns ramos da ciência tratam o termo de maneira que o limitam ao conhecimento racional e científico, o que se distânciada da corporeidade como experiência vivida, pois antes mesmo destes conceitos científicos, cada sujeito já vivencia seu corpo e constrói significados por meio de suas experiências e compartilhamentos estabelecidos.

Por esse motivo, Nóbrega (2010) aponta a Corporeidade como um “campo epistemológico multireferencial e com possibilidades de orientar a diversidade dos saberes sobre o corpo” (p. 107). A autora enfatiza que a universidade é o lugar privilegiado para a formação de docentes que almejam serem professores e pesquisadores, com o intuito de produzir conhecimento por meio do fenômeno Corporeidade, possuindo em seus corpos um espaço criativo para a experimentar novas atitudes que expressem criticidade, reflexividade, criatividade e autonomia.

Novaes (2003), Rouanet (2003) e Nóbrega (2010), observam que no percurso da ciência, desenvolveu-se o conhecimento científico-tecnológico, um modelo com ênfase no mecânico, na busca exacerbada pelo controle, pela visão utilitarista de um conhecimento que se opõem a reflexão e a criticidade. O modelo reducionista é o inimigo de uma revolução, que inclui a revolução em educação, e a de refletir o corpo para além dos aspectos fisiológicos, anatômicos e biológicos.

É possível perceber que por meio do avanço da tecnologia em pouco tempo será provável conviver com seres híbridos e cibernéticos gerados pelos conhecimentos da biomedicina, engenharia e embriologia. A ciência tem possibilitado mudanças nos corpos tanto por questões estéticas como por necessidade de readaptação

de corpos mutilados, contudo, é necessário que ocorram reflexões profundas sobre as possíveis consequências na identidade corporal. Dessa forma, “a intervenção biotecnológica suscita uma reflexão aprofundada sobre a ética, especialmente no que diz respeito aos valores da convivência humana em sua realidade corpórea” (NÓBREGA, 2010, p. 30).

Frequentemente o corpo do ser humano vem sendo desvelado, reduzindo-se a pele, músculos, tendões e crânio, resultado de experiências científicas, nos levando a refletir se os problemas existentes atualmente na sociedade decorrem dos avanços científicos que procedem de “problemas na ordem do pensamento, da ética, da política e de fenômenos culturais jamais pensados: dogmas, filosofia, maneiras de explicar o homem e o mundo” (NOVAES, 2003, p. 7).

David Le Breton (2003) critica a maneira como o corpo tem sido tratado, em grande parte como máquina defeituosa, um rascunho, como algo em que a ciência busca aperfeiçoar. Novaes (2003) concorda com o autor e nos remete ao entendimento já trazido por Merleau Ponty de que a máquina funciona, o homem vive, criticando esse pensamento artificialista que coloca em dúvida os valores e saberes do corpo.

Nóbrega (2010) denuncia que as intervenções sobre o corpo ocorrem por diversas vezes baseados na racionalidade, criando-o como fragmentado, reduzido, disciplinado e submisso que tem por objetivo emudecer a própria sabedoria dele.

Segundo Rouanet (2003), o homem novo continua sendo a busca ideal para a sociedade, e que agora urge a necessidade de fabricá-lo em laboratório, utilizando alta tecnologia, possibilitando ao corpo enquanto máquina, ser consertado, eliminando imperfeições físicas e genéticas.

Entretanto o ser humano não se restringe a dimensão biológica, é também social, cultural, logo, importa destacar também que o avanço tecnológico que presenciamos tem possibilitado atravessar fronteiras, aproximar lugares, pessoas, coisas, tudo através do mundo virtual, em um processo denominado de desterritorialização, no entanto, isso acaba gerando uma perda do entorno que suscita uma desculturalização (NÓBREGA, 2010). Para a autora, a realidade virtual jamais poderá substituir a afetividade, a importância do entorno e do encontro entre os corpos.

Existe no corpo uma ambiguidade, que o torna biológico e cultural, corpo e corporeidade, sensível e inteligível. O corpo-sujeito e o mundo são mistérios infinitos, e por meio dos sentidos pode indicar nossa sensibilidade “que não é nem concebível nem imaginável por nós” (NOVAES, 2003, p. 13). Logo, lembramos de Rezende (1990) ao dizer que há mais sentidos do que podemos descrever, quando temos uma atitude fenomenológica diante dos fenômenos que se apresentam diante de nós.

Novaes (2003) também destaca as contribuições de Merleau-Ponty (2018) para compreender o olhar a respeito do corpo no âmbito da ciência. Para o filósofo francês, o corpo não é uma soma de órgãos justapostos, e a ciência pretende desvendar esse corpo e ao mesmo tempo exercer controle perpassando cada órgão dele, de fato criando uma ilusão de realidade proveniente das experiências científicas.

O advento de promessas que trazem a felicidade e a solução para acabar com os problemas, sejam de ordem biológica ou mesmo social, precisam ser refletidos e problematizados nos ambientes educacionais. O corpo não deve continuar sendo reduzido e negligenciado, distanciando os seres de sua essência.

O paradigma cartesiano afeta a corporeidade aprendente, fragmenta o conhecimento e prioriza a reprodução conteudista. É preciso superar a educação mecanicista, por meio de debates e discussões pautados na essência, sensibilidade e no humanismo, potencializando as vivências e experiências do ser/estar presentes na corporeidade.

A corporeidade possibilita ao ser humano compreender que ele pode ser o autor de sua própria história. Por esse motivo, urge a necessidade do corpo-sujeito fundar-se em atitudes fenomenológicas, exercendo livremente sua democracia, não substituindo a política pela biologia, nem negando a autonomia de todos os indivíduos livres.

### **A corporeidade aprendente no contexto educacional amazônico**

No escopo deste artigo, trazemos como arcabouço teórico a Fenomenologia e o fenômeno Corporeidade. No intuito de provocar análises acerca dos processos educacionais presentes na região Amazônica, fazemos a seguinte indagação: como podemos desenvolver o diálogo dessas temáticas na prática, possibilitando aos educadores e educandos refletirem sobre o corpo ativo/corporeidade, considerando que a educação é uma experiência profundamente humana?

Advogamos que esse diálogo e reflexão são possíveis, e vêm acontecendo no contexto educacional amazônico. Trazemos alguns estudos que apontam para a necessidade dos povos que habitam a região, reconhecerem-se como autores de sua própria existência, sendo e estando corporeidade.

Salientamos o estudo de Gualberto (2017), que defende a corporeidade como princípio básico para pautar a atuação do professor na educação básica da Amazônia. E segue afirmando:

os processos de formações de professores devem contemplar teorias e práticas que fundamentem o pensar e o agir docente voltadas à compreensão do ser humano integral, social, complexo, histórico e cultural. Nesse aspecto, a corporeidade surge como uma abordagem

importante para fomentar a atuação profissional, pois busca conhecer o fenômeno humano a partir do sentido da existência, da sensibilidade, da imaginação, das experiências, das vivências e da aprendizagem significativa (GUALBERTO, 2017, p. 133).

A corporeidade necessita ser o ponto de partida para alcançarmos uma educação que seja reflexiva e possibilite a participação do ser humano em sua totalidade. Os docentes precisam reconhecer que suas práticas pedagógicas podem ser ressignificadas via corporeidade aprendente, reverberando consequentemente sobre a aprendizagem dos alunos.

Pereira (2020, p. 141) considera os pressupostos fenomenológicos e o fenômeno corporeidade como de suma importância para os estudos e pesquisas na região, discorrendo que “os estudos sob a temática da Corporeidade privilegiam a dimensão da realidade vivenciada, ou seja, buscam por meio da realidade prática os aspectos que colaboram, influenciam e acrescentam sentidos ao entendimento de corpo”. A autora enquanto pesquisadora em corporeidade na Amazônia acrescenta que é preciso:

contribuir com o sentido de ser humano cultivado socialmente e nos diferentes campos do saber, pois o corpo entendido como fonte de toda possibilidade humana é/poderá ser a ponte entre eles, já que falar sobre corporeidade é acrescentar significados à existência e no modo de vivê-la. Diante das limitações inerentes aos estudos qualitativos como este, destaca-se a necessidade de novos estudos, sejam em realidades e contextos similares ou não ao estudado. Ressalta-se em particular, o interesse desta pesquisadora, na ampliação do estudo da temática no município de Santarém, com ênfase em compreender o sentido educativo e a proposta de educação contida nos ideais historicamente atribuídos ao corpo fomentados pelos sistemas escolares públicos e particulares de Santarém (PEREIRA, 2020, p. 141).

Rodrigues e Couto (2020) também advogam pela urgência em compreendermos o fenômeno corporeidade como base para mudanças efetivas nos paradigmas ainda existentes no ambiente escolar da Amazônia. Os autores preconizam que:

A Corporeidade se dará como possibilidade de reflexão a respeito dos padrões educacionais estabelecidos que negam o corpo como meio de aprendizado e é justamente por ele que o indivíduo se desenvolve, pois, se educação, como viés de mudança e formação do ser humano, reduz ou nega a importância do corpo na constituição do conhecimento, deixa de fazer o seu papel social, democrático e crítico (RODRIGUES; COUTO, 2020, p. 117).

É importante destacar o que dizem Teixeira; Ribeiro; Couto (2020, p. 195-196) ao mencionarem o povo amazônico. Eles pontuam que:

Corpo e educação tornam-se instrumentos eficazes para garantir a diversidade cultural de toda uma civilização, bem como do povo

que existe na região amazônica, na qual a base é a aprendizagem e o conhecimento, e este é transmitido e expressado no corpo pela corporeidade dos alunos, dos professores e do povo amazônico.

Parafraseando Moreira et al. (2006), a educação da corporeidade aprendente presente nos contextos educacionais formais e não formais da Amazônia, necessita reconhecer a autonomia, as participações comunitárias e o sentimento de pertencimento para desenvolver uma educação sensível às necessidades dos seres humanos presentes aqui, somente possíveis por serem corpo.

O corpo/corporeidade só pode produzir cultura e educação, à medida que traz em si mesmo o inacabado. É uma totalidade aberta, uma síntese sinérgica, não é uma visão alienante de um corpo que seria mero acessório dos sujeitos, é mais que isso, é compreensão de que eu não tenho apenas um corpo, eu sou meu corpo ativo/corporeidade que produz educação, buscando superar as ideologias cartesianas que ainda se fazem presente em nosso contexto educacional amazônico.

O ser humano que habita a Amazônia necessita enxergar seu corpo como fonte de saberes provenientes da união dos povos existentes na região, reverberando nos ambientes educacionais as relações estabelecidas entre cada ser consigo próprio, com os outros e com a história e cultura existentes nela.

### **Considerações finais**

Apoiado no método fenomenológico, este ensaio pretendeu provocar educadores e educandos a refletirem a possibilidade de assumirmos uma postura fenomenológica via corporeidade aprendente. As experiências singulares ocorridas na existência de cada ser, ultrapassam os limites impostos pela cientifização, portanto, advogamos o verdadeiro sentido da educação, a qual precisa valorizar a vida e conseqüentemente os saberes trazidos em nossos corpos. A educação com ênfase na corporeidade busca apreendê-la como experiência essencial para o ser humano, sendo a primeira e mais profunda experiência humana.

A narrativa aqui realizada por meio da apresentação dos textos não esgota as discussões em torno da temática deste artigo, pelo contrário, suscita a necessidade de mais estudos aprofundados nas referidas questões abordadas. Defendemos o corpo, seja na Amazônia, como em qualquer outra localidade do Brasil e do mundo, como produtor de saberes.

Se pretendemos trilhar um caminho para uma educação que se reconheça como a primeira e mais profunda experiência humana, acreditamos que é necessário tratar o tema do corpo/corporeidade nas salas de aulas desafiando os educadores e educandos a debruçarem um olhar crítico e reflexivo, e ao mesmo tempo de respeito consigo mesmo, com os outros e seu entorno, especialmente na Amazônia, local onde aconteceram estas reflexões.

## Referências

BAVCAR, Evgen. O corpo, espelho partido da história. *In*: NOVAES, Adauto (Org.) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, p. 123-137, 2003.

GUALBERTO, Madma Laine Colares. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará**. Dissertação. 146 f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFOPA/Santarém-Pa, 2017.

INFORSATO, Edson do Carmo. A educação entre o controle e a libertação do corpo. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, p.137-154, 2006.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. *In*: NOVAES, Adauto (Org.) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, p. 123-137, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MOREIRA, Wagner Wey. *et al.* Corporeidade Aprendente: a complexidade do aprender viver. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, p.137-154, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. *In*: NOVAES, Adauto (Org.) **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, p. 7-14, 2003.

PEREIRA, Ana Hilguen Marinho. **É GOL, QUE FELICIDADE?** Educação, futebol profissional e Corporeidade na Amazônia. Dissertação. 199 f. Programa de Pós-graduação em Educação, UFOPA/Santarém-Pará, 2020.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

RODRIGUES, R.; COUTO, H. R. Corporeidade e prática docente na educação do campo na Amazônia paraense. **Educação & Formação**, v. 5, n. 1, p. 113-131, 9

jan-abr. 2020. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1439>. Acesso em 20 de abril de 2020.

ROUANET, Sergio Paulo. O homem-máquina hoje. *In*: NOVAES, Adauto (Org.) **O homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Editora Companhia das Letras, p. 37-64, 2003.

TEIXEIRA, Andressa Karoline Santana; RIBEIRO, Franciellen Tapajós; COUTO, Her-  
gos Ritor Fróes de. Diversidade cultural e a corporeidade no contexto amazôni-  
co. *In*: COLARES, A. A.; RODRIGUES, G. C. L.; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). **Educa-  
ção e realidade amazônica – Volume 5**. Uberlândia: Navegando Publicações,  
2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-realidade-amazonica-5> Acesso: 17 dez. 2020.

## CAPÍTULO 7

# POLÍTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE SURDOS: noções gerais

Eleny Brandão Cavalcante

### Introdução

A educação de surdos tem ocupado o centro dos debates, desde da década de 90, com a emergência das políticas de orientação inclusiva, implementadas no Brasil e no mundo. A questão linguística, o aspecto cultural, a questão do local ideal para a realização da educação dos surdos – se escola regular, escola especial, escola para surdos -, tem sido as principais questões fomentadas nos debates (CAVALCANTE, 2016). Entender as especificidades que envolvem a educação de surdos, faz-se necessário, em um cenário em que a realidade, prima pela homogeneização e desconsidera línguas, que não sejam as orais.

Os desafios que envolvem a educação de surdos são muitos, pois mais do que adaptações didático-metodológicas, necessita de formação específica e apropriação de uma língua diferenciada, além da compreensão dos aspectos culturais que envolvem os indivíduos com surdez.

Tendo em vista, ser um suporte pedagógico para formação inicial, uma leitura introdutória para acadêmicos de diferentes cursos, este artigo, busca apontar as orientações legais que sustentam a educação de surdos no Brasil, assim como apontar as concepções educacionais que subsidiam as práticas educativas com esses sujeitos.

Para isso, fez-se uma pesquisa documental, com as seguintes leis e documentos: Declaração Mundial de Educação para Todos; Declaração de Salamanca; LDB n. 9394/1996; Lei n. 10.436/2002; Decreto n. 5626/2005. Além disso, fez-se uma pesquisa bibliográfica em teóricos que embasam a educação de surdos no Brasil, com foco nas temáticas: surdez, educação de surdos e língua de sinais.

## Subsídios legais que sustentam a educação de surdos

A política de inclusão foi um debate mundial fomentado, principalmente, a partir da década de 90, orientadas pelos organismos internacionais - Organização das Nações Unidas - UNESCO e Banco Mundial, assim como pelas conferências, que geraram documentos norteadores do processo de inclusão e eliminação de toda e qualquer forma de discriminação. Dentre os documentos, destaca-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), com objetivo principal de oportunizar o acesso irrestrito à educação para todo e qualquer indivíduo, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais, econômicas etc.

A declaração Mundial de Educação para Todos é um marco, pois influenciou vários outros momentos de discussão do direito à educação. Essa declaração gerou o documento Declaração Mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e destacou como metas:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencional de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A ampliação e radicalização da universalização da educação é o foco do documento, que teve influência mundial, nos países signatários. A Declaração de Salamanca, por sua vez, resultou na Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais, destacando como princípio norteador:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, P.3).

A escola nesse contexto passa a ter a responsabilidade de abarcar toda essa diversidade, eliminando as barreiras para a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais e alunos em situações de vulnerabilidade econômica, social, de classe, religião etc.

O direito à educação é um princípio básico previsto na Constituição Brasileira de 1988, é destacado como dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento, exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho. A influência das políticas internacionais sobre inclusão é percebida, dentre outras leis e documento nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/06, que aponta a necessidade do atendimento das pessoas com necessidades especiais, ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

Sobre a educação de surdos, destaca-se a Lei n. 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua da comunidade surda brasileira, sendo um marco importante, na trajetória de luta das pessoas surdas no Brasil. Em 2005, promulga-se o Decreto n.5626, que regulamenta a lei anterior, apontando a questão da educação bilíngue, da necessidade de formação inicial na área da tradução/interpretação e no ensino de Libras, inclui a disciplina de Libras como disciplina curricular. No artigo n. 3, capítulo 2, preconiza:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 01).

Além dessa obrigatoriedade, a disciplina deve ser oferecida como optativa, nos demais cursos de graduação e profissionalizantes. O decreto também destaca a questão da formação de professores para o ensino de Libras, que deve ocorrer em nível médio, validado pelas instituições de ensino superior ou secretarias de

educação e em nível superior, com a formação em Letras-Libras para formação de professor de Libras, e em Tradução e Interpretação, para a formação de intérpretes. A educação bilíngue também é uma questão muito importante destacada pelo decreto, indicando a necessidade das escolas adequarem sua organização didático-pedagógica e sua formação para incluir os alunos surdos, respeitando sua especificidade linguística.

A garantia do direito à educação, no Decreto é apontado como devendo ser realizada pelas instituições federais responsáveis pela educação básica, da seguinte forma:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

(BRASIL, 2005, p. 7).

O ambiente enriquecedor, no qual a língua de sinais seja uma língua viva e presente nas interações, faz-se crucial para o desenvolvimento, apropriação de linguagem e expressão do indivíduo surdo, permitindo-o usufruir de seu direito constitucional de acesso à uma educação de qualidade.

A aquisição da linguagem é um fator fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sustentadas nas experiências dos indivíduos, que devem ser mediadas por práticas culturais enriquecedoras (LEONTIEV, 2005). Para Luria (2005) a linguagem

Mas a linguagem adquirida da criança não consiste apenas em palavras isoladas, mas em combinações gramaticais complexas, em expressões completas. Estas expressões permitem não só a análise e a síntese da percepção, mas também a conexão de coisas com ações e, o que ainda é mais importante, permitem relacionar as coisas entre si. Ao apossar-se de formas de discurso desenvolvido, a criança adquire a capacidade de formar conceitos, mas também de deduzir conclusões de uns supostos; assimila relações lógicas, conhece leis que estão muito além dos limites da experiência pessoal direta; em conclusão, assimila a ciência e adquire a capacidade de prever e prever fenômenos, coisa que não poderia fazer se se limitasse a ser uma simples testemunha (LURIA, 2005, p. 111).

A linguagem é o alicerce de sustentação para a constituição do pensamento, que possibilitará à criança se apropriar de vivências do meio social e agir sobre

ele de forma ativa, constituindo a sua humanidade e sua individualidade (VYGOTSKI, 1997; DUARTE, 1993).

Todo processo em que o indivíduo internaliza o mundo exterior, através da experiência acumulada e passada historicamente pelas gerações - que se entende como apropriação - é permeado, consciente ou inconscientemente, por uma prática educativa.

A apropriação é um processo educativo, mas nem sempre é um processo humanizador, podendo pelas contradições sociais, baseada na divisão do trabalho, tornar-se um processo alienador. Nessa relação, o sujeito fica expropriado de ter acesso aos objetos de seu trabalho e aos conhecimentos historicamente construídos, fazendo-o ficar alienado de si mesmo, do trabalho e do conhecimento (MARX e ENGELS, 2007; DUARTE, 2006).

A apropriação é um processo educativo, como foi afirmado anteriormente, mas nem sempre é um processo humanizador, podendo pelas contradições sociais, baseada na divisão do trabalho, tornar-se um processo alienador. Nessa relação, o sujeito fica expropriado de ter acesso aos objetos de seu trabalho e aos conhecimentos historicamente construídos, fazendo-o ficar alienado de si mesmo, do trabalho e do conhecimento.

A educação deve centrar na busca da socialização dos conhecimentos que estão sustentados cientificamente e são produto do trabalho humano historicamente construído. Não podem limitar-se as necessidades imediatas dos alunos, que corresponde, como afirma o autor, à realidade alienante proveniente da sociedade dividida em classes. O conhecimento deve caminhar do conhecimento empírico para o conhecimento científico, a fim de possibilitar o desenvolvimento da consciência humana e de seu psiquismo.

Precisa haver a valorização de uma concepção que priorize os aspectos culturais, por sua importância no desenvolvimento de uma língua que dê aportes psíquicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos e, a apropriação da língua majoritária, na modalidade escrita, já que é através dela que os conhecimentos são veiculados.

As dificuldades de implementação das políticas de inclusão para os surdos no Brasil, além de perpassarem pela necessidade de maiores investimentos em políticas públicas, no que tange à formação de professores, em maiores recursos para as universidades, incentivos para a realização de concursos etc., perpassa também pela compreensão desse universo que envolve a educação

de surdos, a fim de poder relacionar-se, ensinar e interagir com os surdos de forma mais qualitativa e assertiva.

Outra grande dificuldade que assola o entendimento sobre a realizada dos indivíduos surdos, diz respeito as questões que sustentam-se em mitos dos preconceitos em relação a língua de sinais e a não compreensão e/ou não aceitação de que ela é uma língua, tem estrutura própria, gramática e é tão complexa quanto toda e qualquer língua, está intimamente relacionado a falta de conhecimento e aos preconceitos que giram em torno dessa temática.

A língua de sinais é diferente em cada país, ou seja, não é universal, apresenta um conjunto complexo de regras que a estrutura e possibilita aos falantes expressar conceitos abstratos e conversar sobre todo e qualquer assunto, pois tem a riqueza e criatividade, inerente às línguas naturais humanas. As línguas de sinais apresentam uma forma escrita, chamada de *sign writing*, que é escrita em sinais, que foi desenvolvida, visando registrar e preservar memória da língua (GESSER, 2009).

Retomando o aspecto da legislação acerca da educação de surdos, a partir do reconhecimento da língua de sinais por meio da Lei n. 10.436/2002 e do Decreto n.5626/2005, houve mais fomento de discussões, pesquisas e busca de direitos do aluno surdo, visando atender as suas especificidades e o seu direito a educação.

A Lei n. 13.146/2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência, destaca em seu Capítulo IV, Artigo 27, sobre o direito à educação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 8).

Sobre os surdos, especifica no Artigo 28 a incumbência do poder público:

IV -oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XI -formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio

XII -oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015, p.9).

No inciso 2, parágrafo I e II destaca sobre os intérpretes de Libras:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I -os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II -os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015, p. 10).

Ao profissional intérprete não basta apenas o domínio da língua de sinais, mas também o conhecimento da cultura surda e a participação em sua comunidade, a fim de conhecer as características da língua e de seu uso entre os surdos, estabelecendo o intercâmbio comunicativo. A presença do intérprete em sala de aula, nesse sentido, configura-se como um importante instrumento viabilizador da aprendizagem do aluno surdo, visto que ele terá acesso às informações, às discussões em sala de aula e poderá expressar sua opinião.

A educação de surdos no Brasil apresenta algumas orientações legais que indicam a realização de seu processo de inclusão, buscando considerar o aspecto linguístico e cultural que envolve a realidade educacional desse indivíduo. Os desafios para a realização da implementação das mesmas são muitos, pois a realidade educacional precisa ser reconfigurada, necessitando de investimento em políticas públicas, que priorizem a formação, a difusão da Libras e a adequação dos ambientes educacionais, estrutural e pedagogicamente para realizar uma prática efetiva nesse sentido.

As políticas educacionais e as de educação de surdos, aqui especificamente apontadas, tem a responsabilidade de propor orientações que busquem o desenvolvimento pleno do indivíduo, para que ele possa ser inserido em condições de igualdade, a fim de que possam se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

### **Concepções de educação de surdos**

A educação de surdos tem sido influenciada de forma decisiva pela política de inclusão educacional, havendo aspectos positivos e negativos quanto aos princípios que norteiam tal prática. Além da inclusão, há um movimento liderado pelos surdos doutores brasileiros, visando a defesa de escolas para surdos, na qual a língua de instrução seja a língua brasileira de sinais.

Nos dias de hoje, temos uma mescla de concepções acerca da educação de surdos, mas tivemos momentos históricos de prevalência de cada uma delas. Primeiramente, tem-se o oralismo, que compreende o surdo como um indivíduo com defeito e que deve ser reabilitado, buscando-se como estratégias de interação e desenvolvimento, o estímulo da aprendizagem da oralidade. Nessa concepção, entende-se que a única forma do surdo inserir-se socialmente é adquirindo a oralida-

de. Para isso, a educação é toda traçada com esse objetivo, focando nos treinos fonoarticulatórios. Essa visão, foi dominante mundialmente por mais de 100 anos e ainda tem forte influência no imaginário e nas práticas sociais (SOARES, 1999).

As práticas educacionais pautadas no oralismo, não reconheciam a língua de sinais, nem tão pouco a condição de “não ouvir” do surdo, sendo imposto a eles práticas exaustivas de estímulo a oralidade, que pouco acrescentavam ao seu desenvolvimento educacional. Cavalcante (2008) conclui que o oralismo era fundamentado em uma concepção médico-clínica:

O oralismo, como podemos observar, fundamentava-se em uma visão médico-clínica, enfoque a partir do qual a pessoa surda era vista como deficiente e inferior, que precisava equiparar-se ao ouvinte, ou seja, precisava aprender a falar. O surdo era considerado deficiente auditivo que deveria ser curado, corrigido, recuperado. Nesse sentido, o trabalho pedagógico centralizava-se no objetivo de fazer o surdo falar, distanciando-se do processo de ensino aprendizagem de construção e crescimento do indivíduo, para preocupar-se com sua adequação ao modelo hegemônico: o ouvinte (CAVALCANTE, 2008, p. 43).

Sustentado nessa visão, os surdos tiveram sua língua proibida e sua condição cultural negada pela sociedade, visão que foi propagada na educação, com práticas de oralização e treinos fonoaudiológicos. Como consequências dessas práticas opressoras, tivemos fracasso escolar, dificuldade de inserção social do surdo e problemas de ordem psicológicas, pois o tempo dispensado no ensino da oralidade, trazia poucos resultados concretos para o seu desenvolvimento (CAVALCANTE, 2008).

Perlin (1998) denomina essas práticas como ouvintistas, que buscavam ignorar a surdez, não reconheciam a língua de sinais e incentivavam a oralização a qualquer custo, impondo um modo de ser ouvinte ao surdo, desconsiderando sua identidade. Nessa visão, a educação é estruturada desconsiderando o surdo, sua língua e buscando a homogeneização, sob a justificativa de que seria mais fácil a inserção social desse indivíduo se ele aprendesse a falar.

Outra concepção adotada na educação dos surdos é a Comunicação Total (CT), que emergiu, a partir do fracasso da vivência da concepção oralista e a luta da comunidade surda pelo reconhecimento de suas especificidades linguísticas e culturais. Essa concepção buscava o uso de toda e qualquer forma de comunicação, para a interação com o sujeito surdo, tais como: sinais, gestos, mímica, oralidade etc. O foco era a comunicação, o objetivo final era estabelecer uma interação compreensível (SILVA, 2008).

A CT também era chamada de Bimodal, que envolve o uso simultâneo de duas línguas de modalidade diferentes, no caso, a língua de sinais, de modalidade visuo-espacial - ou seja, é captada através da visão e produzida no espaço – e a língua oral, de modalidade oral-auditiva – captada pela audição e produzida oral-

mente. A simultaneidade no uso das línguas, gerou críticas, pois as línguas de sinais eram prejudicadas, devido a dificuldade de manutenção de uma comunicação de qualidade com duas línguas simultâneas e tão distintas.

Apesar de na CT a língua de sinais ser permitida, não era considerada em sua complexidade linguística, tendo em vista que eram usados sinais isolados, prejudicando a língua de sinais e a compreensão do surdo na comunicação, baseada nessa prática. Mesmo em uma prática bimodal, a língua de sinais, ficava em desvantagem em relação a língua oral.

Os surdos sempre tiveram um papel muito ativo na busca pela consolidação de seus direitos linguísticos e culturais. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos acerca das línguas de sinais, a comunidade surda, teve mais argumentos para sustentar a necessidade de uso e propagação da língua de sinais.

O linguista americano William Stokoe descreveu em 1960, como se estruturavam as línguas de sinais, indicando elementos que as classificava como línguas naturais. O linguista realizou estudos comparativos e descreveu três parâmetros fonológicos e morfológicos das línguas de sinais, quais sejam: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento. Os linguistas Robin Battison e Edward S. Klima e Ursulla Bellugi descreveram mais dois parâmetros: orientação da palma da mão e expressão facial e corporal (GESSER, 2009).

A concepção de educação de surdos que busca atender à especificidade linguística do educando surdo, amparada no reconhecimento da sua língua é o bilinguismo, que visa a aprendizagem tanto da língua de sinais, como primeira língua, quanto da língua oral, como segunda língua, na modalidade escrita. O bilinguismo, mais do que buscar oportunizar o desenvolvimento e apropriação da língua de sinais precocemente e da língua escrita do país, visa valorizar o aspecto cultural do indivíduo surdo.

No Brasil, o bilinguismo está previsto, como foi apontado anteriormente, no Decreto n.5626/2005, preconizando a necessidade de intérpretes de Libras, para estabelecer a comunicação surdo-ouvinte, professores bilingues (fluentes tanto na língua portuguesa quanto na língua de sinais); professores surdos; instrutores e difusão da Libras. Além disso, há a necessidade de um ambiente bilingue, na qual a Libras seja a língua de instrução.

Essa proposta reconhece o status linguístico da Libras, a diferença cultural dos surdos e a necessidade de uma reestruturação na formação, na organização didático-pedagógica. A língua de sinais deve ser oportunizada o mais precocemente possível, para garantir o desenvolvimento e a apropriação da linguagem de forma consistente. A língua portuguesa não é descartada, mas ocupa o lugar de segunda língua e deve ser ensinada com estratégias específicas, valorizando a escrita (LACERDA, 2000).

Mesmo sendo a proposta que orienta o aporte legal, na atualidade, o bilinguismo sofre críticas de alguns autores (SKLIAR, 1999; QUADROS, 2005; PERLIN, 1998) que afirmam que a implementação da concepção está se dando de forma equivocada, pois insere a Libras em momentos pontuais, não sendo a língua de instrução e a língua portuguesa continua sendo dominante no ensino de surdos e ouvintes. Destacam também que não há uma configuração de um ambiente bilíngue que possa subsidiar o desenvolvimento dos alunos surdos de forma mais qualitativa. Além disso, o currículo não é reestruturado de forma profunda e significativa para atender as necessidades dos alunos surdos. Isso implica, na dificuldade de valorização da Libras e de desenvolvimento educacional dos surdos, quando a proposta bilíngue não é atendida de forma integral.

Cavalcante (2008) classifica mais uma concepção de educação de surdos que seria os “Estudos Surdos” que é liderada por surdos e linguistas que buscam a defesa de um currículo que respeite a língua e a cultura surda. Essa concepção aborda questões que devem ser analisadas articuladamente na realidade da surdez, tais como: cultura, identidade, currículo, pedagogia, povo (PERLIN, 1998; SKLIAR, 1998). Nessa visão, defende-se inclusive a existência de escolas para surdos, na qual a língua de sinais seja a língua de instrução. Critica-se a inclusão, por não levar em consideração o lugar de primeira língua da língua de sinais e da cultura surda, além de não oportunizar uma verdadeira reformulação no ambiente escolar para que ele possa de fato possibilitar o desenvolvimento dos surdos.

A política adotada nacionalmente para a educação de surdos é o bilinguismo, com a possibilidade de escolas e/ou classes bilíngues. A realidade nacional ainda sustenta a educação de surdos nas orientações da política inclusiva, na qual ocorre o suporte aos surdos por meio do atendimento educacional especializado, ofertado nas salas de recursos multifuncionais, com profissionais que prestam apoio em momentos específicos.

A concepção que defende a língua de sinais e a capacidade do surdo para se desenvolver está pautado no modelo social de deficiência, que se contrapõe ao modelo clínico terapêutico. No modelo social, as deficiências e as incapacidades como advindas do não atendimento adequado que é oferecido social e educacionalmente aos sujeitos com necessidades especiais, o que leva à formação de barreiras que impedem o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos. O ambiente deve ser reestruturado e a pessoa com deficiência passa a ser vista como capaz (CARVALHO, 2008).

Vigotski (1997) afirma que as pessoas com deficiência quando em contato com os obstáculos impostos socialmente quando na interação social, desenvolvem mecanismos de compensação, na qual buscam outros caminhos para o seu desenvolvimento. O autor afirma que as pessoas com deficiência aprendem, assim como os ditos normais, no entanto, por caminhos diferentes.

Percebe-se que a educação de surdos envolve questões complexas, que exigem investimento em políticas públicas para fomentar a sua implementação. O aspecto linguístico exige formação, comprometimento e reestruturação do ambiente e da prática escolar. Buscar o apoio irrestrito ao direito de uso e aprendizado por meio da língua de sinais, faz-se urgente, pois esses indivíduos, necessitam se libertar das amarras da exclusão linguística.

### **Considerações finais**

A compreensão da educação de surdos em linhas gerais e das leis e documentos que as subsidiam é de fundamental importância para os acadêmicos que estão em formação, principalmente, nos cursos de licenciatura, pois irá munir os de compreensão e argumentos para que possam inserir os alunos surdos e ajudá-los a reivindicar seus direitos de acesso e usufruto de uma educação de qualidade.

Entender que a língua de sinais constitui-se em uma língua, que ela precisa ser garantida, a fim de oportunizar ao surdo o seu desenvolvimento é crucial para garantir possibilidades mais assertivas na educação de surdos. A necessidade de aprendizagem precoce da língua de sinais, a importância do intérprete de Libras, de professores bilingues, instrutores surdos, assim como a organização de espaços escolares em que língua de sinais esteja em condições de igualdade com as línguas orais majoritárias, são as pautas de luta constante da comunidade surda brasileira.

A educação de surdos mais do que o aprendizado de duas línguas requer o conhecimento de sua realidade cultural, assim como de investimentos em políticas públicas educacionais que valorize a formação e adequação da realidade escolar. Desse modo, essas noções mesmo que breves e pontuais, objetivam familiarizar os acadêmicos acerca da realidade da educação e da concepção de surdos.

Com esses conhecimentos básicos busca-se ter uma formação mais específica para questão da língua de sinais e para a educação de surdos, a fim de ampliar esse debate para além das escolas especiais e dos professores da área, mas que na formação inicial, possamos refletir sobre essas questões, sua complexidade, desafios e proposições para a realização de uma educação de surdos de qualidade.

### **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** (LIBRAS). Brasília, 2005.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **A institucionalização da língua brasileira de sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pa.** Universidade Federal do Pará, Belém-Pa, 2008. (Dissertação de Mestrado).

CAVALCANTE, Eleny Brandão. **Educação de Surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013** / Eleny Brandão Cavalcante. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotskiana. 4ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Educação Contemporânea).

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. (Estratégias de Ensino).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In:* LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **Surdez:** processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, p. 51-84.

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In:* LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et all. **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. P. 87-105.

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In:* LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY et all. **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. P. 107-125.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. *In:* SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 26-36.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 21ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ângela Carrancho da. Surdez, educação de surdos e sociedade. *In*: SILVA, Ângela Carrancho da; NEMBRI, Armando Guimarães. **Ouvindo o Silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 17-56.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilingue para surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidades da educação bilingue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 7-14.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; EDUSF, 1999.

## CAPÍTULO 8

# INCLUSÃO EDUCACIONAL E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Daiane Pinheiro

Ana Sofia Freire

Hector Renan da Silveira Calixto

### Introdução

Nas últimas décadas, a inclusão tem feito parte dos objetivos educacionais dos sistemas de ensino em todo o mundo. Esta proposta, ancorada por movimento políticos internacionais (UNESCO, 1990, 1994, 2019; ONU, 2006), incita mudanças nos sistemas educacionais, exigindo um conjunto de adequações estruturais, organizacionais e de condutas pedagógicas em favor da participação, aprendizagem e permanência de todos os alunos no ensino regular. Este cenário gerou mudanças significativas no processo de constituição profissional do professor de Educação Especial, que passou a assumir um importante papel no apoio e efetividade da inclusão nos sistemas de ensino (BUENO, 2008; MANTOAN, 2003). Este texto objetiva discutir alguns processos e acontecimentos que estão na base da emergência da inclusão e as interfaces com a EE no Brasil.

A Educação Especial associada a inclusão só passou a ter maior visibilidade a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este documento veio estimular o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil ao fornecer uma série de diretrizes sobre reformas políticas e educacionais em todo o mundo. Os docentes de Educação Especial eram significados neste documento enquanto recurso humano fundamental para promoção da inclusão. Alinhado com esta perspectiva, no mesmo ano, o Brasil elaborou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) associada estreitamente com a promoção da inclusão da “pessoa portadora de necessidades especiais”. Entretanto, este documento ainda apresentava argumentos contraditórios com a filosofia inclusiva e com o papel a ser assumido pelo profissional da Educação Especial, ora no contexto de ensino regular, ora em

escolas ou classes especiais (BRASIL, 1994). Mais tarde outros documentos oficiais no Brasil foram delineando o campo de atuação da Educação Especial (BRASIL, 2001, 2009b), até chegar ao atual perfil de competências profissionais orientado exclusivamente para uma atuação na perspectiva inclusiva, considerando também que a inclusão educacional passa a ser obrigatória no Brasil (BRASIL, 2008, 2009a, 2011).

Diante o cenário político e legal que orienta inclusão obrigatória no Brasil e a estreita associação com a Educação Especial, este estudo entende ser fundamentar que professores, ainda em formação, compreendam o conceito e a operacionalização da inclusão, para assim desenvolver competências inclusivas como uma ação coletiva e não isolada. Para Ainscow (2020) a inclusão deve ser uma condição do pensamento social e não uma tarefa mecânica a ser desenvolvida.

### **Inclusão Educacional: contribuições teóricas**

A inclusão educacional é o processo que mobiliza a escola ao agenciamento de mudanças para a promoção da aprendizagem de todos os alunos no mesmo espaço regular de ensino (AINSCOW, 2020; AINSCOW, et.al, 2006; FREIRE, 2008; GARCIA e MICHELS, 2014; MATOS e MENDES, 2014; ONU, 2006; RODRIGUES, 2014; UNESCO, 2019). Compreende-se que a inclusão educacional se sustenta prioritariamente no respeito pela diferença, na convivência com a diversidade e na promoção de um sistema educacional que seja acessível para todos.

Embora o conceito de inclusão se associe de forma primária a inserção de alunos considerados excluídos dentro dos espaços de ensino regular, definir este termo em algumas frases é tarefa complexa e talvez inatingível. Isto porque, segundo Ainscow et al. (2006), a inclusão pode gerar diferentes interpretações diante dos inúmeros detalhes que compõem tal conceito. Trata-se de pensar a inclusão sob diferentes questões, sejam elas indicadores, processos históricos, desafios, dificuldades, formação, práticas ou mesmo a partir da própria exclusão.

Ainscow, et al. (2006) desenvolveram uma tipologia em que apresentam seis perspectivas a partir das quais é possível pensar a inclusão. Na primeira, a inclusão é entendida como forma de dar resposta as crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. A inclusão nesta perspectiva é comumente abordada em documentos políticos e se pretende enquanto instrumento para responder a diversidade. A segunda forma de pensar a inclusão, segundo Ainscow et al. (2006), está no sentido de dar resposta a exclusão causada por desordens comportamentais dos alunos. Segundo a terceira perspectiva, a inclusão se relaciona com minorias em situação de vulnerabilidade socioeconômicas. Na quarta perspectiva, a inclusão se sustenta por meio da escola em articulação com a comunidade, com valores da diversidade e que seja acessível a todos. De acordo com a quinta perspectiva, a inclusão é compreendida como forma de alavancar

a proposta da educação para todos, sustentado em documentos internacionais (UNESCO, 1990, 2001). Por fim, a sexta perspectiva relaciona a inclusão com instrumento de mudança e condução social e educacional no sentido da participação, respeito e equidade. Neste trabalho a inclusão é entendida como “trabalhar com todos” objetivando promover “o necessário a todos” (RODRIGUES, 2014, p.84), no sentido da promoção e busca pela equidade (AINSCOW et al., 2006). Estes termos podem ser sintetizados da seguinte forma:

Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes. Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância (UNESCO, 2019, p.13).

Ainda em termos conceituais, Bueno (2008) faz uma importante diferenciação entre inclusão educacional e educação inclusiva. O autor chama a atenção para o uso recorrente destes conceitos enquanto sinónimos, porém, alerta que há especificidades as quais auxiliam na compreensão do papel de cada agente educacional para a promoção de um processo educacional inclusivo eficaz. Para Bueno (2008), a inclusão educacional se configura enquanto proposta política que prevê a inserção educacional daqueles que, tradicionalmente, foram considerados excluídos por diferentes razões sociais ou educacionais. Uma Educação Inclusiva se materializa nos objetivos destas políticas, nas orientações estruturais de organização e ação em curto, médio e longo prazo.

Para Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão educacional se configura enquanto uma resposta às situações de exclusão de crianças privadas de “oportunidades educacionais” (p. 113), suscetíveis de gerar processos de segregação e discriminação social ao longo da vida. Para além de uma resposta social à exclusão, a perspectiva de uma inclusão educacional surge como resposta ao fracasso de modelos educacionais e socializadores de pessoas com deficiência, como a institucionalização e a integração (MAZZOTA, 2009; SASSAKI, 2012). A primeira proposta, de cunho muito mais assistencialista do que educacional, agrupava os alunos com deficiência em instituições especializadas. Já a integração, mundialmente difundida no campo da educação na década de 80, sugere possibilidades de os alunos com deficiência estarem juntos com os demais alunos em turmas regulares de ensino. Porém, de acordo com Sasaki (2012), antes de integrar esses alunos era preciso adaptá-los ao novo ambiente por meio de avaliações e intervenções clínicas e pedagógicas. Tal processo não garantia a permanência destes alunos, que em muitos casos não correspondiam aos padrões de exigência escolar e acabavam retornando as instituições especializadas ou simplesmente sendo excluídos de qualquer intervenção educacional (BUENO, 2008; MAZZOTTA, 2009; RODRIGUES, 2014; SASSAKI, 2012). Os princípios da proposta inclusiva rompem com o paradigma

integracionista. Diferente de integrar, ou seja, de buscar estratégias educacionais/ clínicas/terapêuticas para adequar os sujeitos a escola e, portanto, a sociedade, a inclusão educacional sugere o contrário, a escola passa agora a ser o agente da mudança, adaptando-se as necessidades dos alunos (RODRIGUES, 2014).

A proposta educacional inclusiva foi selada em importantes acordos internacionais. A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) teve impacto significativo na promoção da inclusão educacional, defendendo o acesso à educação para todos os alunos, incluindo nominalmente os alunos com “necessidades educacionais especiais”. Mais tarde, com a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os governos são orientados para a implementação de sistemas educacionais inclusivos, adotando como principal fundamento a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, ressaltando que “os currículos devem adaptar-se às necessidades das crianças e não vice-versa” (p. 9). Estas orientações permitem, nas escolas, o gerenciamento de um currículo estruturado com base em novos valores, cultura, estrutura e organização dos espaços de ensino.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

No ano 2000, durante o Fórum Mundial de Educação e o Marco da Ação de Dakar, foram reforçados os princípios da oferta de uma “educação para todos” (UNESCO, 1990) e definido objetivos e metas a serem cumpridas pelos governos até o ano de 2015. De entre as muitas demandas que visam promover e garantir uma educação para todos, assegura o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os alunos por meio de um “acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades de vida.” (UNESCO, 2001, p.9). Os documentos enunciados têm dado sustentação para a difusão mundial de políticas públicas e orientação quanto a implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Para além de orientações políticas, é preciso estratégias e métodos específicos que orientem a implementação de modelos inclusivos nos espaços regulares de ensino (AINSCOW et al., 2006). Com efeito, uma escola inclusiva se concentra no currículo e não nas limitações, dificuldades ou incapacidades dos alunos, e como tal exige uma reestruturação organizacional e funcional do sistema educativo em seus diferentes níveis, contando com mudanças estruturais, de recursos materiais

e humanos (AINSCOW et al., 2006). Madureira e Leite (2003) listam algumas ações fundamentadas para promover a inclusão educacional.

Desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem; Criar e implementar currículos adequados à população escolar; Organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos; Equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem actividades funcionais e significativas para os alunos; Desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere; e utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes (MADUREIRA; LEITE, 2003, p. 36).

Mais recentemente, Ainscow (2020) publicou um estudo em que analisa experiências internacionais sobre o processo inclusivo materializadas em pesquisas e documentos políticos. O autor reconhece que as desigualdades educacionais decorrentes de questões políticas, culturais e econômicas em diferentes países terão impacto direto no desenvolvimento e implementação da inclusão. Considerando isto, concentra-se em pensar no funcionamento dos sistemas em termos de reestruturação e estratégias políticas para o gerenciamento da inclusão de acordo com as possibilidades e limitações de cada contexto nacional. Assim, tomando como referência as experiências positivas para implementação da inclusão em diferentes países, Ainscow (2020) reúne algumas das principais estratégias

Policies should be based on clear and widely understood definitions of what the terms Inclusion and equity mean; Strategies should be informed by evidence regarding the impact of current practices on the presence, participation and achievement of all students; There should be an emphasis on whole-school approaches in which teachers are supported in developing including practices; Education departments must provide leadership in the promotion of inclusion and equity as principles that guide the work of teachers in all schools; and Policies should draw on the experience and expertise of everybody who has an involvement in the lives of children, including the children themselves<sup>1</sup> (p.14).

A partir destas ideias, o autor conclui que promover a inclusão e a equidade está estreitamente relacionado aos "processes of social learning within particular contexts"<sup>2</sup>. (AINSCOW, 2020, p.14). Para que a inclusão faça parte de uma sociedade, e mais precisamente de um contexto de ensino, é preciso que se efetive as propostas políticas e legais de reforma educacional, e para além disto, que as formações docentes possam promover o pensamento inclusivo partindo principalmente da des-

<sup>1</sup> As políticas devem basear-se em definições claras e compreensíveis sobre os termos Inclusão e equidade; As estratégias devem ser informadas com base em evidências com relação ao impacto das práticas atuais sobre presença, participação e conquista de todos os alunos; A escola deveria dar ênfase as abordagens inclusivas, apoiando os professores no desenvolvimento de práticas inclusivas; Os departamentos de educação devem fornecer liderança na promoção da inclusão e equidade como princípios que orientam o trabalho dos professores em todas as escolas; e As políticas devem basear-se na experiência e conhecimento de todos os envolvidos na vida das crianças, incluindo as crianças a si mesmos (Tradução livre).

<sup>2</sup> "processos de aprendizagem social em contextos particulares" (tradução livre)

construção dos modelos tradicionais de ensino (AINSCOW, 2020; MATOS & MENDES, 2014; RODRIGUES, 2014).

Ainscow et al. (2006) reconhecem a inclusão enquanto um ideal em que as escolas devem inspirar suas práticas, porém, nunca será totalmente alcançado, visto que se trata de um processo interminável, contínuo e nunca absoluto. Porém, os autores concluem que a inclusão inicia com o processo de participação, em que o movimento contra a exclusão é acionado, mesmo que de forma morosa. Desde modo, a inclusão educacional não deve ser compreendida como uma meta, mas um propósito ou uma filosofia educacional naturalizada nos espaços de ensino e na sociedade. É preciso desnaturalizar conceitos apoiados em valores e práticas tradicionais a qual a escola se constituiu (RODRIGUES, 2014). A inclusão se apresenta como um princípio norteador de novas práticas sustentado em novos valores, crenças e princípios organizadores da escola que operam no sentido de promover a equidade. Para isso, a mobilização de estratégias políticas e de formação de professores se tornam instrumentos fundamentais para a constituição de novas culturas, crenças e práticas e inclusivas (AINSCOW, 2020).

### **Panorama político e legal da inclusão educacional no Brasil e as interfaces com a Educação Especial**

As ações governamentais brasileiras quanto à inclusão educacional e à Educação Especial ganharam força a partir da década de 90, quando se publicaram os primeiros documentos oficiais ancorados na filosofia inclusiva (BRASIL, 1994, 1996). Influenciado por propostas de cunho mundial (UNESCO, 1990, 1994), o Brasil inicia uma longa jornada política educacional para garantir o funcionamento de um sistema inclusivo nas redes de ensino (MANTOAN, 2003).

Nos últimos anos, as políticas inclusivas no Brasil foram gerenciadas por dois setores governamentais vinculados ao Ministério da Educação (MEC) - a Secretaria de Educação Especial (Seesp) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Em 2011, com a extinção da Seesp, a EE passou a fazer parte dos assuntos relativos a Secad, a qual, após uma reformulação passou a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável a partir de então pela totalidade das políticas de inclusão educacional no MEC (GARCIA e MICHELS, 2014).

Esses órgãos públicos foram responsáveis por um importante período de crescimento político em torno da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Além de gerenciar ações inclusivas e programas de formação contínua para professores do ensino regular e de Educação Especial, fomentaram a elaboração de diretrizes, política e decretos que direcionaram a implementação de um cenário educacional inclusivo no Brasil. Destacam-se, na última década, as Diretri-

zes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o decreto 5.571 de 2008, mais tarde incorporado pelo decreto 7.611 de 2011, que trata do AEE, e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) propõem uma organização dos sistemas de ensino para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especial. Essas orientações se concentraram em estabelecer os modos de funcionamento, contextos e atuação da EE. O documento apresenta o perfil de competências profissionais do professor de EE e acrescenta a importância desses docentes terem formação especializada para atuar na área.

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2001, § 2º - 3º).

Embora algumas propostas expressas nessas diretrizes tenham sido posteriormente reestruturadas por outros documentos legais, essas orientações marcaram um importante avanço no campo profissional da EE delineando as margens entre a EE e a inclusão educacional. Com a definição de atuação do professor de EE foi possível compreender de forma mais clara e objetiva que esse professor ocupa uma, dentre as inúmeras outras responsabilidades profissionais e sociais junto a inclusão educacional. Assim, o documento propõe a “Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula; trabalho em equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade” (BRASIL, 2001, p.48).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), proposta em 2008, teve significativo impacto social e educacional,

pois, além de apresentar referências quantitativas quanto a inclusão educacional no Brasil, redefine aspectos importantes quanto a atuação da EE. Este documento orienta os sistemas de ensino sobre a transversalidade da oferta da EE em todos os níveis e modalidades de ensino, o funcionamento do atendimento educacional especializado promovido pela EE, a participação ativa da família e da comunidade na escola, a estrutura e acessibilidade, a gestão escolar e educacional para implementação de políticas públicas e a Formação de professores para a inclusão. Diferente das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001), a PNEEPEI (2008) defende a obrigatoriedade inclusiva das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular e define o público-alvo da EE, restringindo a “(...) alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (p. 9). Nesta proposta política, o funcionamento do atendimento educacional especializado surge como um recurso da EE para dar condições de acesso aos conteúdos curriculares por meio de “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, Ajudas Técnicas e Tecnologia Assistiva, dentre outros” (BRASIL, 2008, cap. VI). O Atendimento educacional especializado passa a ser um serviço ofertado na sala de recursos multifuncionais (SRM) por profissional da EE no contra turno da sala de aula regular. Esse serviço tem como “função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, capt. VI). Na perspectiva dessa política, em 2009 a nota técnica n.º 13 (BRASIL, 2009b) traz esclarecimentos sobre a EE e sua operacionalização pelos sistemas de ensino de acordo com as diretrizes estabelecidas na Resolução n. 4 (2009a). Trata fundamentalmente da oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, devendo a escola institucionalizar esse serviço no projeto político pedagógico, registrando: previsão de recursos; profissionais envolvidos; público atendido; interlocuções comunitárias e com a família e articulações de outras ordens políticas, estaduais ou municipais.

Ainda, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), o decreto 7.611 de 2011 aborda aspectos sobre a EE e o atendimento educacional especializado, tornando obrigatória a oferta destes serviços pelo professor de EE em escolas regulares ou centros de atendimento educacional especializado. Os pressupostos desse documento normativo apontam deveres do estado com o público-alvo da EE, destacando a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, art. 1º, I). Esse decreto reforça os objetivos do atendimento educacional especializado a ser realizado pelo professor de EE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, art. 3º).

Em conformidade com a PNEPEI (Brasil, 2008a) e o decreto 7.611 (BRASIL, 2011), em 2014 a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê uma série de ações a serem implementadas até 2024 a fim de reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade no Brasil. A proposta expressa nesse documento visa de modo geral universalizar o atendimento educacional especializado na educação básica para a população de 4 a 17 anos com a garantia do acesso ao sistema educacional inclusivo. Para isso, o plano estabelece estratégias que vislumbram o monitoramento do processo inclusivo dos alunos público-alvo da EE e conhecimento do perfil desses sujeitos. Tais estratégias se unem a proposta da oferta de um atendimento especializado que esteja de acordo com as características apresentadas pelos alunos. Para isso, o documento fomenta a formação de professores para o atendimento educacional especializado, mas não especifica sobre a formação contínua em EE. Entretanto, na meta 16 do plano nacional de educação é previsto a formação em nível de pós-graduação nas áreas de especialidade de cada docente de acordo com as necessidades emergentes em seu contexto de atuação (BRASIL, 2014).

Finalmente, em julho de 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Dentre outras definições de ordem obrigatórias, o poder público fica responsável por uma série de ações que deverão assegurar a implementação do sistema educacional inclusivo no Brasil, criando e desenvolvendo estratégias já previstas em outros documentos (BRASIL, 2008, 2011, 2009a), como por exemplo, a formação de professores para o atendimento educacional especializado, a oferta deste atendimento em salas de recursos multifuncionais, o incentivo a pesquisas voltadas a elaboração de novos métodos pedagógicos e a acessibilidade arquitetônica e pedagógica (BRASIL, 2015).

De modo geral, é possível observar que as orientações políticas e legais apresentadas convergem quanto aos objetivos, metas e estratégias para colocar em funcionamento a Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Entretanto, estes documentos reconhecidos legalmente como promotores da inclusão educacional no Brasil, centralizam de maneira acentuada os serviços oferecidos pelo campo da Educação Especial. Com efeito, muitos autores têm observado ao longo dos anos que os discursos políticos têm vindo a associar a inclusão educacional exclusivamente aos serviços da Educação Especial e, de forma ainda mais reducionista, a oferta do atendimento educacional especializado (GARCIA e MICHELS,

2014; MANTOAN, 2003; THESING, 2019; VAZ e GARCIA, 2015). Em particular, Garcia e Michels (2014) identificam os efeitos de tais instruções normativas na constituição profissional dos professores de Educação Especial. Para os autores, os serviços prestados por esses profissionais parecem ser narrados politicamente não somente como um propulsor da inclusão, mas como único responsável pelo sustento do sistema.

Estas associações e sobreposições de significados sobre Educação Especial e a inclusão educacional são, também, efeitos de discursos históricos sobre as pessoas com deficiência e a configuração de um campo de saber que desse respostas aos estes sujeitos excluídos, por diferentes estratégias, sejam elas de reabilitação, integração ou inclusão (LUNARDI, 2003). E assim, em meio a práticas discursivas de exclusão e inclusão foram sendo constituído significados sobre a profissão de Educação Especial.

### **Novas dimensões impressas pela inclusão na Educação Especial**

Como efeito da emergência da inclusão educacional no Brasil, o papel do professor de EE foi sendo ressignificado. O protagonismo da EE no combate à exclusão ao longo do século XX, levou a ascensão desta profissão ao lado da proposta inclusiva a partir a da década de 90. Entretanto, as aproximações entre Educação Especial e inclusão educacional tem gerado ao longo dos anos conflitos e incompreensões quanto as funções exercidas por estes profissionais no ensino regular (GARCIA e MICHELS, 2014; THESING, 2019, VAZ e GARCIA, 2015). Esta seção propõe problematizar a existência destes conflitos a partir da compreensão da inclusão enquanto imperativo de uma racionalidade neoliberal que produz, no jogo das relações – sociais, políticas, educacionais – o papel da EE (SARAIVA e LOPES, 2011).

Na perspectiva de Foucault (2008), o neoliberalismo se constitui na lógica do mercado enquanto gerenciador do estado e assim, produz uma auto condução social. Os sujeitos produzidos na lógica do consumo buscam estar sempre nos limites da norma social vigente, exercendo o controle de si e dos outros. “o modelo neoliberal faz da vida um grande jogo, onde cada sujeito se torna participante e precisa lutar para se manter ativo e incluído, disposto a desejar e a consumir” (RECH, 2010, p. 79). A inclusão, nessa lógica, opera enquanto um instrumento de segurança para a população, promovendo um “limite seguro”. Para que isso funcione, instaura-se mecanismos reguladores - social e institucional - que exige o equilíbrio e o controle da norma e o sucesso da inclusão.

Para Saraiva e Lopes (2011), a inclusão se constitui enquanto uma ferramenta de controle que disciplina e regula os sujeitos por meio de práticas sociais, educacionais, culturais de saúde etc. Com efeito, segundo as autoras, a inclusão educacional surge para dar resposta a um problema social, fora da ordem ou que escapava a norma, que não havia sido resolvido pelas propostas vigentes, como a institucionalização ou a integração. O “desvio” à norma não são mais os sujeitos deficientes, a

serem evitados ou corrigidos, mas são justamente as práticas excludentes de reabilitação enraizadas na proposta integracionista no final do século XX. Para Lopes (2009), é preciso que se restaure o controle por meio de [...] “ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais” (p. 156). Trata-se de uma nova configuração da norma que passa agora a operar pela inclusão de todos, sustentada nos princípios do respeito a diferença, a diversidade, e a promoção da equidade.

E assim, a inclusão, como um dispositivo biopolítico, busca alcançar uma norma, de segurança, conforto e ordem social. Para isso, operam os mecanismos de controle por meio de políticas públicas educacionais, assistenciais, sociais etc., que instituem práticas discursivas, já legitimadas em relações de poder e saber, sobre a inclusão e todos os papéis assumidos nesse imperativo (VEIGA-NETO e LOPES, 2011). Ou seja, por meio destes mecanismos, que se instauram em micropoderes como a escola, operam aparelhos de funcionamento e controle da norma, como a Educação Especial.

Portanto, inclusão educacional emerge enquanto um dispositivo governamental e, dentro deste “jogo de regras”, a Educação Especial assume o papel de instrumento do controle deste sistema. Por isto, configura-se os conflitos mencionados anteriormente sobre o papel assumido por estes profissionais na escola, considerando que “[...] a educação inclusiva traz a educação especial para dentro da escola regular e a responsabiliza pela implementação, desenvolvimento e acompanhamento das ações relativas à educação inclusiva” (MENEZES e MELLO, 2014, p. 733). Uma não funciona sem a outra e nessa lógica, acabam por fundir-se nos discursos político e pedagógicos.

Ao invés da estabilidade ou a padronização para uma norma que se constituiu em um discurso colonizador da exclusão, há um impulso ou exigência social e política para atingir outro tipo de norma, o sucesso da inclusão. Portanto, o professor de EE passa a ser representado nesses discursos como a “mola propulsora” para a inclusão e talvez por isso gere tantas confusões políticas e conceituais sobre seu papel profissional dentro deste sistema (GARCIA & MICHELS, 2014; MANOTAN, 2003; PINHEIRO e DUARTE; 2017; THESING, 2019; VAZ e GARCIA, 2015).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007) trata-se de fazer uma crítica radical a inclusão e a EE, que não significa buscar aspectos negativos do processo, mas “(...) conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua própria emergência” (p. 125). De acordo com as problematizações que surgiram nesse texto sob os acontecimentos acerca da formação e constituição profissional do EE, os sujeitos com deficiência e os caminhos para a inclusão educacional, compreende-se que uma das condições de que a EE emerge é a própria exclusão. A inclusão não apaga essas marcas, ela realça a existência da exclusão na necessidade da EE.

Certamente a exclusão tal como praticada nos diferentes períodos históricos não cabe na atualidade. Mas negligenciar a existência desse discurso na constituição dos profissionais que operam na inclusão pode gerar uma exclusão ignorada, ou submersa nas entrelinhas do processo (VEIGA-NETO e LOPES, 2011). Há uma intensa força política sob os profissionais da EE para operacionalizar a inclusão nos espaços escolares, porém esta aspiração arrisca-se a evidenciar a exclusão quando o aluno usa a “máscara” do incluído, como tem sido evidenciado em alguns estudos (LOPES, 2006; LUNARDI, 2003; PINHEIRO e DUARTE, 2017). Trata-se talvez da busca totalitária por uma inclusão absoluta e irrestrita que impulsiona os professores de EE nos seus exercícios profissionais. Aí se instala, no exercício profissional, a ideia de totalidade e de controle, no esforço em alcançar a inclusão de todos dando as mesmas condições e qualidade de ensino, respeitando a diversidade, as diferenças e promovendo a equidade. Para Menezes e Turrchiello (2020) a ideia de totalidade deve ser contrastada com a singularidade das experiências pedagógicas inclusivas. Para as autoras, a busca incessante por uma inclusão totalitária arrisca-se em minimizar a singularidade dos sujeitos, exigindo dos profissionais capacidades também totalitárias e não singulares.

Na mesma perspectiva de Costa (2005), se fosse possível uma totalidade do processo inclusivo, nem mesmo a própria Educação Especial faria sentido. A autora questiona se não seria “o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos educandos com deficiência denominada “especial”, ou seja, inadaptados, desiguais?” (p.67). No entanto, de acordo com alguns autores o conceito de inclusão não se define enquanto um ponto de chegada, mas sim dentro de um processo interminável, tendo em conta que a exclusão tem feito parte da constituição social e, portanto, dão sentido a permanência da inclusão e da Educação Especial (AINSCOW, 2020; AINSCOW et al., 2006).

## **Conclusão**

Este estudo buscou fundamentar a inclusão educacional e apresentar uma operacionalização política desta proposta com a oferta da Educação Especial no Brasil. Compreende-se sobretudo que a inclusão, enquanto um sistema, deve fazer parte das competências, atitudes, crenças e valores de todos os docentes. A Educação Especial enquanto área de atuação, assim como outras, deve promover a inclusão e não se responsabilizar sozinha por ela. A inclusão educacional se trata de um sistema organizacional que envolve todos os professores da escola, comunidade e família. A responsabilidade pelo funcionamento efetivo desse processo deve ser assumida por todas as instâncias sociais e políticas e não apenas por um segmento do sistema, como a EE.

A EE na perspectiva inclusiva é um instrumento para inclusão de alunos identificados como públicos-alvo. Desse modo, os saberes devem estar centrados no

conhecimento sobre esses sujeitos e nas estratégias educacionais que permitam o acesso ao currículo escolar. Institui-se, portanto, saberes específicos do professor de EE. Os discursos políticos passam a produzir esse profissional especialista, detentor de saberes específicos sobre os sujeitos, capaz de mobilizar um conjunto de conhecimentos e exercer habilidades multifuncionais.

Entretanto, a complexidade da tarefa de ensinar não permite que haja conjuntos modulares de competências e comportamentos a serem atribuídos aos professores de Educação Especial, tão pouco que sejam universalmente eficazes em diversos ambientes e com diferentes alunos. Deixar de pensar na totalidade da inclusão e da atuação docente é romper algumas ataduras da norma que engessam um 'jeito de fazer', um 'jeito se ser', um 'modo único de atuar', e passar a adotar a singularidade. Tal singularidade manifestada nas ações, nos sujeitos e nos contextos diferenciados de ensino. A inclusão se manifesta nas ações - atitudes e valores - dos profissionais, e são estes que poderão promover, inventar, produzir novas e outras verdades sobre a inclusão e o lugar que ocupam em seus contextos de trabalho.

## Referências

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 6(1), 7-16. 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.

AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A. **Improving Schools, Developing Inclusion**. London & New York: Routledge. 2006.

AINSCOW, M; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade** (pp. 103-116). Porto: Porto Editora. 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015.

BRASIL. **Nota técnica nº 13 de 22 de dezembro**. A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. 2009b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília-DF. 1994.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009a. Brasília, DF.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes & R. Santos (Org.), **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise** (pp. 43 - 63). Araraquara: Junqueira & Marin. 2008.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

FREIRE, A. S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, XVI (1), 5 – 20. 2008.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. (2014). Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, 8(15), 397-408. DOI: 10.22420/rde.v8i15.449

LOPES, M. C. O lado perverso da inclusão - a exclusão. In A. Fávero, C. Dalbosco & T. Marcon (Org.), **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância** (pp. 207 - 218). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. 2006.

LUNARDI, M. L. A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial. Tese de Doutorado em Educação. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre- RS. 2003.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** (Coleção cotidiano escolar). São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, S. N., e MENDES, E.G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, 27(48), 27-40, 2014. DOI: 10.5902/1984686X8796

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez. 2009.

MENEZES, E. DA C. P. DE., & TURCHIELLO, P. Discursos inclusivos em circulação nas escolas e seus efeitos na condução docente. **Reflexão e Ação**, 28, 01-295. 2020. DOI: 10.17058/rea.v28i1.11748

MENEZES, E. P. de., e MELLO, V. S. S de. A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, 27(50), 725-736, 2014. DOI: 10.5902/1984686X13650.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficiência. Nova Iorque: ONU. 2006.

PINHEIRO, D; DUARTE, S. M. S. Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**, 7(1), 254-268. 2017. DOI: 10.24065/20177ID193

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação de Mestrado em Educação. **Universidade do vale do Rio Sinos**. São Leopoldo – RS. 2010.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, 7(2), 5 - 21. 2014.

SARAIVA, C., LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, 11(1), 14-33. 2011.

SASSAKI, R. K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, XIV (87), 14-16. 2012.

THESING, M. L. C. A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? Tese de doutoramento, **Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria – RS. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

UNESCO. **Educação para todos**: O compromisso de Dakar. Texto adotado pelo fórum mundial da educação, Senegal – Dakar. Paris: UNESCO. 2001.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Paris: UNESCO. 2019.

VAZ, K.; GARCIA, M. C. (2015). Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-Line**, 5(13), 47 - 59. 2015.

VEIGA-NETO, A., LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, 20, 121-135. 2011. DOI: 10.23925/verve.v0i20.14886

## CAPÍTULO 9

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ALUNOS SURDOS: desafios e possibilidades através do uso de materiais adaptados

Darlene Seabra de Lira  
Lino Arlem Azevedo Baia

### Introdução

Em tempos recentes percebemos que as temáticas envolvendo inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) vem tomando cada vez mais espaço na educação em todos os seus níveis. Os alunos que experimentam da inclusão, tendem a precisar de uma atenção diferenciada, na maioria das vezes ficam reféns de metodologias que não os atendem em suas necessidades, e por isso precisamos nos atentar aos aspectos que envolvem essa atenção diferenciada. Nosso foco de discussão será o ensino de alunos surdos através de metodologias que busquem a compreensão e aprendizado desse aluno.

Neste lugar de fala temos a presença dos alunos surdos, que são sujeitos público-alvo da educação especial, e que apresentam diferenças linguísticas, culturais e sociais que os levam a declarar uma identidade política, de surdos, e que necessitam da oferta do ensino em sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, respeitando todos os seus aspectos culturais e de identidade (BRASIL, 2002, 2005).

Como ponto importante de reflexão devemos tratar sobre a questão do ensino pedagógico por meio de uma educação bilíngue, onde a L1 será a língua natural dos surdos (Língua Brasileira de Sinais – Libras) e a L2 que será o português na modalidade escrita. Esse modelo de ensino possibilita ao aluno surdo um aprendizado e desenvolvimento em sua língua natural, a Libras. Assim, por meio desse ensino os alunos surdos terão contatos com conteúdos que valorizam a utilização de imagens, vídeos, gravuras e tudo aquilo que lhe for possível experimentar de forma visual, demonstrando assim uma valorização da cultura surda, que se diferencia dos modelos aplicados aos ouvintes por não dar ênfase ao método oral-auditivo.

Há muitos anos as escolas utilizam métodos direcionados para seu público majoritariamente ouvinte, que acabam excluindo os alunos surdos, por se tratar de um público em menor quantidade e que utiliza uma língua diferente para se comunicar. Esse fato histórico está entrelaçado as raízes ligadas ao desconhecimento e ao preconceito com as pessoas surdas, nesse meio o papel que normalmente as escolas desempenham e o da descoberta da história e aspectos que envolvem os surdos por meio da própria cultura ouvinte, onde se estabelecem as relações que vão modificando essa condição. Nesse sentido Perlin e Quadros (2006, p. 167-168) destacam:

Para os surdos, esse mundo se aventura entre o outro ouvinte, os outros surdos do colonialismo e o ser surdo no pós-colonialismo, momento em que se desenrola a causa sociocultural surda. É próprio do ouvinte mover-se numa cultura que o limite e lhe ofereça a condição de sua existência individual. Os surdos, então, ao tomarem consciência das questões envolvidas nas relações com esse outro, começam a delinear a pedagogia dos próprios surdos, uma pedagogia possível da diferença.

Por esse motivo, destacamos a importância desta pesquisa pelo fato de que, por muito tempo a comunidade surda sofre nas amarras do silenciamento, que aos poucos vem se rompendo, resultado das incansáveis lutas em prol dos seus direitos e por uma educação mais inclusiva. Nesse sentido, nossa proposta aqui é olhar especificamente para as estratégias e metodologias que possibilitem a inclusão desses sujeitos, e buscar mostrar caminhos possíveis que levem a compreensão e ao aprendizado, em todos os aspectos que envolvem a educação.

Assim, os recursos metodológicos utilizados serão são leituras de obras e autores que tratam sobre essa temática como (QUADROS, 1997; SACKS, 1990), entre outros, e em alguns pontos presentes nas políticas públicas que desrespeito a inclusão nacional. Outro aspecto que iremos tratar são as experiências profissionais que obtivemos em sala de aula em relação à produção de materiais adaptados para ensino de alunos surdos por acadêmicos de cursos de graduação.

## **O reconhecimento da língua e seus aparatos legais**

A educação é um processo de grande importância para o desenvolvimento dos seres humanos, e é um direito de todos, sem distinção de alunos. É através desse processo educacional que o aluno poderá ter desenvolvimento pleno de suas emoções, fatores linguísticos e interação social, o que é imprescindível na construção do sujeito.

Nesse sentido, a República Federativa do Brasil, por meio da Constituição Federal de 1988, vem assegurar o direito à igualdade e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL/CF, art. 5º, 1988), assegurando que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (IBIDEM, art. 5º)

Ainda nessa linha de raciocínio temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 que novamente reforça os aspectos tratados pela Constituição de 1988 acerca do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL/LDBN, 1996, Art. 59) e inclui os alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (IBDEM, Art. 59).

Entendemos aqui que o processo educativo deve levar em consideração todos os aspectos que darão o devido suporte no atendimento as necessidades de cada aluno. Tendo isso exposto, o ensino de alunos surdos deveria se dá por meio de sua própria língua, reconhecendo o seu direito a um ensino diferente da modalidade aplicada aos alunos ouvintes. Esse modelo de aprendizagem leva em consideração diversos aspectos que recorrem a utilização de estratégias visuais de ensino. Mas para que isso ocorra de fato, é necessário que os professores que lidam com esse público tenham formações continuadas na área onde possam aprender metodologias pedagógicas que utilizem recursos visuais para os surdos.

O ensino de alunos surdos por meio da Língua Brasileira de Sinais é um direito conquistado por esse grupo, e essa modalidade bilíngue garante aos alunos surdos essa interação com seu meio e a assimilação de conhecimentos. Nesse sentido, a valorização da cultura e identidade surda ocupa os seus espaços que legalmente deveriam ser respeitados e colocados em práticas por todo o país, como destaca a Lei 10.436:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Ainda temos as determinações do decreto nº 7.611 de novembro de 2011, que trata acerca da educação especial e também sobre o Atendimento Educacional Especializado, que está em sintonia com a PNEPEI que dispõe sobre a realização das atividades pelo AEE, atribuindo papéis a serem desempenhados para a concretização dessa modalidade. Assim fica definido como principal objetivo do AEE:

- I – promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (IBIDEM, p. 2)

Quando voltamos nossa atenção aos alunos surdos e a relação com esses aspectos legais, notamos a existência de uma barreira ainda maior nesse processo, a barreira linguística. Na maioria das vezes a qualidade do ensino e aprendizagem dos surdos tem sérios prejuízos relacionados a falta do respeito a utilização da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira prevista na Lei 10.436/2002. De acordo com Skliar (1998, p. 13-14):

A educação das crianças especiais é um problema educativo como também a da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões aparecidas desde o processo educativo.

Nesse sentido, em relação à educação de alunos surdos, notamos em alguns casos, que não estão cumprindo com aquilo que está previsto nas políticas públicas. Destacamos esse trecho presente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido a diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Infelizmente, o que observamos é que as políticas educacionais inclusivas não conseguem ser totalmente aplicadas na prática, quando se referem aos alunos surdos. Apesar de termos aparatos legais, observamos que muitas escolas ainda desconhecem temáticas à respeito das comunidades surdas do Brasil. Garantir a inclusão de alunos surdos não é simplesmente ter o direito a matrícula, mas sim

ter direito ao desenvolvimento e ao conhecimento ofertado neste espaço, de maneira igualitária à todos que ali frequentam. O espaço escolar deve dar um suporte que seja pautado pela modalidade do ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), sem distinção ou discriminação. Nesse sentido é fundamental a participação do professor bilíngue, na intermediação e valorização da língua do aluno surdo. O decreto 5.626/05 mostra o seguinte no capítulo VI:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

A garantia de uma educação que seja de fato sustentada na modalidade do ensino bilíngue, precisa estar como plano de formação na carreira dos profissionais que atuam na educação, para além disso é preciso termos classes e escolas bilíngues para alunos surdos desde o ensino infantil. Por meio dos professores bilíngues e do espaço escolar o aluno terá a compreensão de mundo de forma visual (imagens, vídeos ou a Libras) e mantendo interação com a Língua portuguesa, abrindo diversas possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem.

### **Percepções acerca do modelo pedagógico de ensino para surdos e ouvintes**

Quando nasce uma criança ouvinte, ela começa desde muito cedo a ter contato com a língua oral, no caso do Brasil a Língua portuguesa. Nesse processo, começa uma interação e um aprendizado de forma natural no meio familiar, na escola, etc.

[...] os surdos, como seres humanos que são, possuem também essa capacidade, o que explica sua possibilidade de adquirir a língua falada em seu país. Desenvolvendo a função auditiva e dispondo dessa capacidade inata o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, como acontece com a criança que ouve (LENZI, 1995, p. 44. apud QUADROS, 1997, p. 22).

Notamos que existe a falta de uma pedagogia focada na educação bilíngue de surdos, isso faz com que esses alunos tenham dificuldades e limitações cognitivas e afetivas, por não terem acesso ao desenvolvimento pleno da aprendizagem em decorrência da barreira comunicacional. De fato, os profissionais que atuam nesse sistema de ensino, quase sempre, encontram dificuldades por não estarem preparados para lidar com esse público, visto que seu público majoritário é os alunos ouvintes e os recursos e metodologias são enfatizados por meio da oralidade.

Grande parte das escolas no Brasil priorizam o oralismo em seu modelo de ensino, apesar de termos algumas escolas bilíngues espalhadas pelo país, estas ainda não conseguem suprir a necessidade de muitos surdos espalhados pelo país. As experiências em trazer novos modelos de ensino e adaptações para esses alunos, pouco se faz presente nessas escolas, e com isso o aluno acaba por ter prejuízos em seu percurso escolar e seu aprendizado fica limitado ao ensino por meio da Língua Portuguesa. O ideal seria adotar estratégias para utilizar a Libras como primeira língua de instrução desses alunos, valorizando assim aspectos que desrespeitam valores culturais e de identidades das comunidades surdas. De acordo com Sacks:

O oralismo e a supressão do sinal resultam numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos [...] (SACKS, 1990, p.54).

As metodologias usadas para alunos ouvintes implicam em prejuízos no aprendizado do surdo, o que torna o processo da leitura e escrita do português ainda mais difícil, pois não estimula o desenvolvimento por meio de sua língua natural, a Libras. Nesse sentido, as escolas e seus profissionais precisam ter noção das necessidades especiais dos alunos surdos, e precisam reconhecer que mudanças e novas estratégias de ensino são caminhos promissores nessa jornada. Uma pesquisa do Centro Nacional da Educação Especial – CENESP, publicada em 1986 em Curitiba constatou que:

[...] o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos, quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidade e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito (FENEIS, 1995, p. 07)

O desenvolvimento dos alunos surdos será por meio de sua própria língua, a Língua Brasileira de Sinais. O método oralista presente nas metodologias de ensino das escolas não sude resultados satisfatórios quando pesquisamos acerca do desenvolvimento e educação de surdos no país, pois de acordo com Capovilla (2002) o método oralista:

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente de modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes. Além disso, de modo coerente, o método oralista colocava uma grande ênfase na aquisição da oralização como fundamento para a aquisição da leitura e escrita alfabéticas (CAPOVILLA, 2002, p.130).

Nesse sentido, o desconhecimento dos aspectos que envolvem o ensino de alunos surdos leva as escolas a adotar métodos oralistas para ensinar os surdos, pois é o que mais se aproxima do contexto escolar, familiar e social. Queremos enfatizar que a responsabilidade do ensino é do professor, e todos os alunos estão sob essa responsabilidade, mas nesse caminho quem sai no prejuízo são os alunos surdos, por serem minorias linguísticas e pela falta de interesse do sistema de ensino em adotar a língua de sinais como primordial para seu aprendizado.

O que traremos a seguir são exatamente possibilidades de ensino, que buscam meios de aprendizagem e o desenvolvimento através da utilização de materiais adaptados para o ensino de surdos. Os recursos que priorizam o aspecto visual que envolve o ensino de surdos devem ser apresentados como estratégia que poderá auxiliar diversas realidades escolares onde haja a inclusão de surdos, e foi pensando nessas estratégias que buscamos apresentar aos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, algumas possibilidades para que eles pudessem criar e utilizar recursos adaptados em suas aulas, vejamos a seguir.

### **Experiências com alunos de Pedagogia da graduação e do Parfor na confecção de materiais adaptados ao ensino de alunos surdos**

Quase sempre os discentes ouvintes não conhecem muita coisa a respeito da Língua Brasileira de Sinais, o que também leva ao desconhecimento da Educação Bilíngue para surdos, porém existe um grande interesse dos alunos em querer aprender sobre a Libras, sobre cultura e identidade surda e outros aspectos dessa comunidade. É de grande importância que esses alunos possam buscar conhecimento sobre a língua de sinais e as formas como o aprendizado do surdo se dá por meio do aspecto visual espacial. Através dessa compreensão podemos indicar diversas alternativas de atividades para serem trabalhadas de forma visual, materiais que levem ao aluno surdo um mundo de descobertas, assim como acontece com a educação para ouvintes.

Durante o ano de 2019 tivemos muitas experiências com os discentes do curso de graduação em Pedagogia da UFOPA (Instituto de Ciências da Educação – ICED), no sentido de mostrar a importância de uma educação baseada no modelo bilíngue para surdos e na produção de materiais adaptados que pudessem atender de forma mais acessível esse público. O mesmo fato ocorreu em Junho de 2019 (Óbidos-PA) e Fevereiro de 2020 (Oriximiná-PA), onde também tivemos a oportunidade de levar esses conhecimentos aos alunos do PARFOR do curso de Pedagogia da UFOPA. As experiências que tivemos foram bastantes satisfatórias, pois grande parte dos discentes não faziam ideia de como lidar com alunos surdos e como ensinar por meio da pedagogia visual para alunos surdos. Nesse sentido, CAMPELLO (2007, p. 113) afirma que:

[...] produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas surdas, cuja modalidade é gesto-visual), se apoie em recursos da imagem visual. É um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade.

Por esse motivo, utilizamos nas aulas com os alunos de pedagogia, o máximo de recursos visuais e metodologias que pudessem ampliar novas formas de ensino que valorizassem os aspectos linguísticos, visuais e culturais dos surdos. Foram abordadas diversas temáticas, tudo aquilo que faz parte da teoria sobre cultura e identidade surda e sobre suas referências de mundo por meio dos recursos visuais.

Após todas essas explanações acerca do assunto principal, partimos para a parte prática, que foi a confecção dos materiais pelos discentes. Existiam prazos para a apresentação dos materiais que podiam variar de cerca de dois dias (alunos do PARFOR) até uma semana (alunos do curso de pedagogia da UFOPA). A avaliação consistia em apresentação dos materiais por grupos de alunos, tais apresentações tinham em sua composição diversificados temas, que ficavam de livre escolha por cada grupo, como por exemplo: frutas, animais, meios de transporte, alfabeto, calendário, números, saudações, enfim, tudo aquilo que tivemos tempo de explicar e mostrar durante o desenrolar da disciplina de Libras.

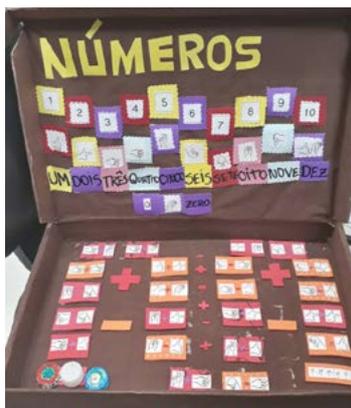
Notamos que essa atividade foi desafiadora e ao mesmo tempo prazerosa e gratificante para alguns. Nas turmas de pedagogia da UFOPA, percebemos que os alunos, em sua maioria jovens e com alguns conhecimentos básicos a respeito do assunto, desenvolveram a atividade com muita agilidade, sempre nos procurando para tirar dúvidas e pegando dicas de quais materiais que eles utilizariam para confeccionar suas apresentações. Muitos davam asas à imaginação e produziram materiais fantásticos.

Nas turmas do PARFOR, percebemos uma enorme euforia e animação dos alunos pela produção dos trabalhos, nessa turma muitos discentes já estão há muitos anos atuando na educação básica, muitos deles já até tiveram ou conheceram alunos surdos, mas nunca tiveram contato com informações acerca deste modelo de ensino. Muitos discentes deram o máximo de si e produziram materiais excelentes, em meio a vários desafios e o tempo que era curto, conseguiram produzir e realizar incríveis apresentações.

**Figura 1:**  
**Árvore temática**



**Figura 2:**  
**Caixa para cálculos**



**Figura 3:**  
**Painel Bílingue**



Fonte: autoria própria.

No dia das apresentações os discentes organizavam a sala como se fosse uma feira de exposição para a explicação e que pudessem fazer uma pequena demonstração de como utilizar esses materiais. A imaginação deu forma a vários tipos de jogos, cartazes bilíngues com diversos temas, peças, pequenos livros ilustrados, receitas bilíngues, relógios com alfabeto manual, enfim, uma pedagogia visual que amplia possibilidades de uma atuação profissional inclusiva.

Através da disciplina de Libras, os alunos poderão identificar as diferenças entre metodologias utilizadas para surdos e ouvintes e não se sentirão completamente perdidos um dia quando se depararem com um aluno surdo em sua sala de aula, esperamos que a educação bilíngue para surdos seja uma realidade em todas as escolas inclusivas. Segundo REBOUÇAS (2019, p. 04), “[...] os caminhos pedagógicos, notáveis e intercessões que ocorrem nos âmbitos frequentados por surdos, em diferentes níveis de escolaridade. Essas relações incidem por meio de professores bilíngues [...]”.

Partilhar de tais experiências nos deixa com uma sensação de gratidão, pelo fato de estarmos despertando olhares de profissionais tão importantes na construção do ser humano enquanto ser social, sabemos que em ambas as experiências conseguimos despertar o interesse pelo estudo do universo surdo e sobre tudo aquilo que desrespeito a inclusão de surdos em nossa sociedade, sociedade majoritária ouvinte que pouco sabe ou procura saber sobre essa comunidade rica em cultura e história, a comunidade surda.

## **Resultados e discussões**

Por meio das experiências vivenciadas no contexto acadêmico com os alunos de pedagogia, notamos o quão é importante para os profissionais que atuam no contexto das escolas inclusivas, aprender sobre o ensino bilíngue para alunos surdos e como produzir e adaptar materiais para a realização de suas aulas.

Nesse sentido, entrevistamos alguns alunos das turmas de Pedagogia da UFO-PA e Pedagogia do PARFOR, a fim de que pudéssemos analisar quais as impressões desses alunos em relação ao aprendizado adquirido na disciplina de Libras. Abaixo colocaremos as perguntas e suas respectivas respostas e logo a seguir faremos algumas análises a respeito.

**PERGUNTA 1- Alguma vez durante o exercício da docência você teve contato com materiais para ensino de alunos surdos?**

<b>1º Aluno (ICED)</b>	Especificamente para esse público, não.
<b>2º Aluno (ICED)</b>	Tive contato, apenas uma vez.
<b>3º Aluno (PARFOR)</b>	Sim, pois sem o contato ficaria difícil exercer um bom trabalho para os alunos. O contato é a principal arma de como conduzir aos alunos em uma boa aprendizagem.
<b>3º Aluno (PARFOR)</b>	Durante meus 13 anos de trabalho, tinha visto alguns materiais relacionados a essa didática, mas não tinha a ideia de como trabalhar com o aluno surdo, mesmo que por incrível que pareça nunca tinha recebido um aluno com essa deficiência. Já em 2019, foi que recebi um aluno com de 4 anos, que no decorrer do ano letivo, notei que apresentava uma pequena ausência audiovisual. Quando colocava desenhos para as crianças assistirem ele se aproximava muito da tv e com o rostinho virado, tentava ouvir e ver o que se passava. Notei que havia algo diferente com aquele aluno. Confesso que fiquei preocupada, porque não sabia como trabalhar com ele. Procurei, os pais, fiz algumas perguntas a eles relacionado o comportamento da criança em casa e eles, responderam. A primeira pergunta que fiz para os pais foi: - O "fulano" gosta de assistir desenho infantil? Como é o comportamento do "fulano" em casa, quando ele assistia desenhos infantis? Vocês já notaram algo nele quando assiste tv? Então, passei a pesquisar e ir atrás dos materiais que trabalhasse com esse tipo de aluno. Senti muita dificuldades em como usar os materiais pesquisados e construído. Tanto, é que com o tempo a família descobriu que o filho apresentava duas deficiência.

**PERGUNTA 2- Qual a sua opinião em relação ao ensino de alunos surdos por meio de materiais adaptados?**

<b>1º Aluno (ICED)</b>	Creio que seria mais interessante para o aluno, pois enriqueceria sua aprendizagem, além de permitir ao professor possibilidades para realizar seu trabalho com maior desenvoltura.
<b>2º Aluno (ICED)</b>	Acho de fundamental importância. Tanto professores como educadores tem que buscar formas e métodos que ajude e facilite o ensino e aprendizagem, principalmente dos alunos que possuam alguma deficiência, pois tem que haver a inclusão desses alunos.
<b>3º Aluno (PARFOR)</b>	Minha opinião é que sem esses materiais adaptados não seria possível conduzir com êxito a educação aos alunos surdos.
<b>3º Aluno (PARFOR)</b>	Minha opinião sobre o ensino do aluno surdo com os materiais adaptados, acho muito importante, uma porque as vezes nos professores nos confundimos os ouvintes com os não ouvintes. E os materiais vem nos dá apoio em nosso método de ensino, passei a gostar e produzir eles. Depois que vocês vieram dar um show de aula para nós, passei a ter mais conhecimento sobre o assunto, tanto é que recentemente tenho um sobrinho que perdeu a audição e comprei uma coleção de livros de libras para ajudar ele.

**PERGUNTA 3- Você já ouviu falar em educação bilíngue para surdos? Se sim, qual sua opinião sobre esse tema?**

<b>1º Aluno (ICED)</b>	Sim, mas penso que o ensino bilíngue objetivando o ensino de LIBRAS, deveria ser inserido no currículo, já nas séries iniciais, pois estaria estabelecendo uma inclusão mais efetiva. Penso que não é só o surdo que precisa ser assistido, o ouvinte também precisa estar preparado para se comunicar com o surdo. Muito se ganharia com essa mudança. Já perdemos muito com a barreira da ignorância e do preconceito.
<b>2º Aluno (ICED)</b>	Sim. É essencial que as escolas possam promover a educação bilíngue. Mais para isso, as Universidades têm que promover a formação de professores que possam desenvolver e trabalhar o bilinguismo com os seus alunos. Mas sabemos, que para isso tem que colocar na prática as políticas públicas educacionais, que fazem destaques para a educação bilíngue.
<b>3º Aluno (PARFOR)</b>	Sim, eu acho que é de relevância principal para que os nossos surdos tenham conhecimento de sua própria conquista e assim terem acesso ao mercado de trabalho. Tema que tem que ser cada vez mais trabalhado por vcs da educação de surdos.
<b>3º Aluno (PARFOR)</b>	Sim, já ouvi falar da educação bilíngue. Minha opinião é que a educação do surdo sem a ajuda da educação bilíngue penso que se torna um pouco difícil, pois, a ajuda de um interprete é muito importantes na educação dos alunos surdos.

Em relação a primeira pergunta percebemos que a maioria dos alunos teve pouco contato com qualquer tipo de material adaptados para alunos surdos, no entanto percebemos que essa maioria tem consciência da importância de buscar conhecimentos sobre o tema para tornar suas aulas ou futura atua-

ção mais acessível. Já na segunda pergunta notamos que todos os entrevistados concordam que os materiais adaptados para ensino de alunos surdos são de fato o melhor caminho para o êxito no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Na terceira pergunta notamos que todos já ouviram falar a respeito de educação bilíngue para surdos, percebemos algumas manifestações que são pontos importantíssimos nesse tema.

Entre as manifestações que nos chamaram a atenção está a formação continuada para professores e a educação bilíngue a partir das séries iniciais, pois faz com que esse aluno possa se desenvolver por meio de sua língua natural. Também notamos em uma das respostas a importância do profissional Tradutor/Intérprete de Libras, pois através da atuação desse profissional haverá possibilidade de comunicação entre surdos e ouvintes e vice-versa.

Assim, enfatizamos que uma das principais ferramentas a serem utilizadas pelos professores é a utilização da Libras em suas aulas. Se esta for utilizada possibilitará que o aluno compreenda, relacione e opine sobre os assuntos. Não estamos aqui tratando simplesmente da utilização da língua de sinais, mais a relação da língua de sinais com uma pedagogia visual que prioriza o ensino por meio de estratégias que valorizem os aspectos linguísticos e culturais dos surdos. Quanto a isso, o decreto federal 5.626, nos traz alguns direcionamentos sobre como proceder nessas avaliações, no artigo 14:

VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII – Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

Se adotarmos essas medidas, estaremos fazendo nossa parte enquanto profissionais responsáveis e preocupados com o futuro dos nossos alunos e estaremos contribuindo com um processo de formação de qualidade e que valoriza o respeito as diferenças.

## **Apontamentos Finais**

Sendo assim, notamos que a educação de surdos foi e ainda é marcada pelas representações da comunidade ouvinte em relação à surdez. O que percebemos é que a falta de formação, falta de conhecimento e falta de acessibilidade acaba por influenciar nas práticas pedagógicas quando tratamos da educação de surdos. Essa comunidade teve seu passado marcado pela imposição da oralidade, pelos processos que utilizavam instrumentos e técnicas torturantes, na tentativa que os mesmos adquirissem língua oral.

A proposta do ensino bilíngue vem para mudar essa caminhada de sofrimento, e traz com ela um mundo de possibilidades e descobertas através da comunicação por meio da Libras. Essa proposta vem justamente de encontro com qualquer tipo de concepção oralista, pois narra o sujeito surdo através de sua diferença linguística, cultural, social e política, e os afasta da concepção clínica da deficiência.

Precisamos valorizar as experiências visuais e o pertencimento social do sujeito surdo, caracterizado através da formação dos grupos e suas diferenças. Estamos aqui pensando sobre novas formas de representações acerca da comunidade surda, para definir os lugares e papéis da educação de surdos por meio da educação inclusiva.

Portanto, desejamos que cada vez mais os profissionais da educação possam buscar por conhecimento nessa área e que as políticas públicas de inclusão e acessibilidade sejam de fato implantadas dentro dos ambientes escolares. Procuramos sempre ampliar horizontes e mostrar que é possível ter inclusão mesmo com todas as dificuldades que passamos em nosso atual cenário de educação nesse país, incentivando a pesquisa e a produção de novos conhecimentos nesta área.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto 7.611**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. 17 de novembro de 2011. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm) Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 948/2007. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96> Acesso em: 13 jan. 2021.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

CAPOVILLA, F. C; CAPOVILLA A. G. S. Educação da Criança Surda: O Bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a Língua de Sinais e Língua Alfabética. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, v.8, n.2, p.127-156. Marília, Jul./Dez. 2002.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. **LIBRAS**. Março 1995.

PERLIN E QUADROS, **Ouvinte: o outro do ser surdo**. Estudos surdos I / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Reimpressão 2008.

REBOUÇAS, L. S. **Pedagogia surda: estratégias de ensino para as pessoas surdas na educação inclusiva**. UFRB, Amargosa Bahia, Anais EPLIS II, 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes - Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

## CAPÍTULO 10

### **A DIALOGIA DE PAULO FREIRE: colaborações epistêmicas com a psicologia da educação**

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues

#### **Introdução**

Este texto trata sobre a Psicologia, área do conhecimento científico nascida no estado moderno que estabelece como válido o único referencial epistemológico que preza ser o conhecimento científico aquele ratificado por uma suposta neutralidade, rigorosidade e controle máximo das variáveis (BOCK, 2001), (SANTOS, 2019). Destaca-se no estudo da Psicologia a Psicologia da Educação.

Desse modo, problematiza como a Psicologia da Educação se organiza enquanto área do conhecimento para além da matriz científica proposta pelo estado moderno e encontra em outras epistemologias, como na dialogia Freireana, referenciais que permitam o fortalecimento e a complexificação desta área de saber emergente e inconclusa.

Neste contexto de discussão e de problematização é que se coloca como questão de investigação: como os escritos de Paulo Freire podem ser colaborativos com a Psicologia da Educação e, por conseguinte, com processos qualitativos de ensino-aprendizagem?

Entre os objetivos, propõem: traduzir para a Psicologia da Educação algumas contribuições teóricas de Freire e identificar na sua dialogia instrumento de ensino-aprendizagem.

Trata-se de um texto produzido com fins didáticos para os componentes curriculares da Psicologia que atravessam a formação de professores. Desse modo, realizou-se um estudo bibliográfico compreendendo-o como o “que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

De um lado, este método permitiu o levantamento de textos científicos que tratam sobre Psicologia e Psicologia da Educação, os quais ajudaram a compreender o contexto da psicologia enquanto área do conhecimento científico, bem como levantar alguns conceitos inscritos sobre a Psicologia da Educação.

De outro, buscou-se nos escritos de Paulo Freire e de teóricos com pensamentos convergentes ao seu outras compreensões sobre o ser humano, a educação, a relação educador-educando, o processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se na produção teórica de Freire a Educação como Cultura que se realiza por meio do diálogo, da problematização, da amorosidade, da vivência do humano como ser político. Nestas experimentações de vida, homens e mulheres estão numa constante busca de serem mais. A produção de conhecimento elaborado por Freire é significativa para a Psicologia da Educação, portanto sua tradução amplia qualitativamente o repertório de saberes da jovem área de conhecimento científico.

Este texto está organizado a partir de reflexões iniciais sobre a Psicologia, destacando-se a Psicologia da Educação problematizando-se o contexto do estado moderno que estabelece o padrão científico racionalista; levanta algumas categorias teóricas de Paulo Freire como o diálogo, a pergunta e a autonomia trazendo a significação destas para o processo de ensino-aprendizagem, por conseguinte para a Psicologia da Educação.

### **A contextualização da Psicologia da Educação a partir do estado moderno**

A Psicologia enquanto área de conhecimento científico é nova. Nasce no Estado Moderno, ancorada nos pilares do capitalismo, patriarcado, colonialismo e o capacitismo (SANTOS, 2019), (SANTOS & MENESES, 2010), (OLIVEIRA, 2019).

Um marco inaugurador de sua existência é referida pela criação do primeiro laboratório experimental em 1879 por Wilhelm Wundt (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001) e emerge como área de conhecimento científico tendo a racionalidade científica moderna como referencial epistemológico hegemônico, assim, com o recorte de conhecimento único, válido, irrefutável, com linguagem rigorosa, métodos e técnicas específicas, objetiva, neutra, produzida em circunstâncias em que as variáveis pudessem ser o mais controladas possível (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001), (GOULART, 2010). Rodrigues discorre que:

O paradigma científico da modernidade foi construído dentro de um modelo de razão cientificista que prima pela objetividade, mensurabilidade e exatidão dos fatos; características comuns das ciências naturais dos séculos XVIII ao XX e que foram sobrepostas às ciências humanas, estabelecendo-se a compreensão de sociedade com um formato positivista e funcionalista (2020, p. 41).

Todavia, Goulart discorre não ser neutra a ciência, tampouco, “desinteressada; ela nasce ligada a interesses históricos, ou seja, toda ciência é motivada historicamente, embora sua natureza específica não resida nessa motivação” (2010, p. 9), a afirmativa da autora se contrapõe ao prescrito pelo estado moderno como conhecimento científico válido.

Percebe-se na emergência da Psicologia Científica uma dívida epistêmica, social, política e cultural quando lia alguns fenômenos a partir de lentes teóricas reducionistas que não problematizavam as disparidades sociais, econômicas, de gênero, étnicos, sexuais, bem como as exclusões e epistemicídios produzidos e vividos no seio do estado moderno. Desse modo, a Psicologia Científica, acabou por produzir saberes que ratificaram àquele estado, colaborando com a manutenção do *status quo* (SACAVINO, 2016).

Hall (2006) destaca em suas reflexões sobre identidade alguns “descentramentos” do sujeito moderno entre eles estão os estudos de Freud e de pesquisadores psicanalíticos como Lacan. Nestes teóricos, o inconsciente, os desejos, a vivência da sexualidade e a produção de outros comportamentos humanos não são compatíveis com a racionalidade científica moderna, visto que funcionam a partir de numa lógica diferente desta, são saberes que rompem o *cogito* de Descartes e anunciam outras perspectivas, inclusive epistemológicas, para compreender o ser humano na complexidade de sua existência.

Assim, à medida que a Psicologia Científica vai se consolidando, novos *corpora* de saberes e fazeres emergem, configurando-se numa complexificação de abordagens teóricas que permitem ler, compreender o ser humano nas suas múltiplas interações, bem como sugere, colabora e intervêm com seus saberes e fazeres, entendendo este ser situado e datado historicamente com uma dimensão política, inserido no mundo da cultura.

Bock, Teixeira e Furtado (2001) discorrem ser objeto de estudo da Psicologia o comportamento humano, o inconsciente, a personalidade/consciência humana. Davis e Oliveira (2010) destacam ser o seu papel “investigar as modificações que ocorrem nos processos envolvidos na relação do indivíduo com o mundo (cognitivo, emocionais, afetivos etc.), analisando os seus mecanismos básicos” (p. 23) estas autoras anunciam ainda que, para que a Psicologia cumpra o seu papel, precisa interagir com outras ciências com as quais se entrelaçam, entre elas a Pedagogia.

Goulart destaca que a Psicologia da Educação é uma “ciência aplicada à educação, cujo objetivo é, numa relação permeável com as demais ciências pedagógicas oferecer subsídios para que o ato educativo alcance, plenamente o seu objetivo” (2010, p. 13-14).

Dessa maneira, o conceito tecido pela autora anuncia a Psicologia da Educação como um campo científico que se aplica à Educação, que colabora com ela,

de modo a oferecer dados ou informações que permitam alcançar o objetivo do ato educativo que seria a garantia de processos qualitativos de ensino-aprendizagem aos sujeitos que compõem a cena em que se realiza a educação sistematizada.

Quais seriam os objetivos plenos para que se cumpram o objetivo da Psicologia da Educação? Questão interessante de ser problematizada. A sessão a seguir pretende levantar algumas categorias freireanas que ajudam a pensar e a compreender o “alcance pleno” que objetiva a Psicologia da Educação. Não se tem a pretensão de esgotar esse tema, tampouco assinalar a produção teórica de Freire como única possível e dogmática, mas tem nela ação colaborativa com a ciência psicológica. Percebe-se neste autor brasileiro e nordestino mais uma lente possível para se ler e compreender fenômenos que atravessam a Psicologia e a Psicologia da Educação.

### **Psicologia da Educação e a Educação Dialógica Freireana**

Como já é sabido, a Psicologia é uma área do conhecimento científico que tem como “objeto” de estudo o ser humano, seu consciente, inconsciente, seus comportamentos; e a Psicologia da Educação, como uma área específica daquela, observa, pesquisa, estuda, reflete e sistematiza sobre aspectos do ser humano que envolve seus processos de aprendizagens, de como cada pessoa se organiza, de maneira muito particular, na dinâmica do ato de aprender e como esse processo pode ter múltiplas significações para o sujeito aprendente. Desenvolve ainda um *corpus* de estudos sistemáticos para o processo de ensinar, a que, também, se debruça os estudos da Psicologia da Educação de forma a não dicotomizar o ensino-aprendizagem.

Os esforços da Psicologia da Educação para produzir saberes que permitam compreender como o ser humano aprende não são terminados. São inconclusos e estão na busca de ser mais (FREIRE, 2002). A particularidade e a unicidade do ser humano provoca e convoca a Psicologia da Educação a assumir, com profunda responsabilidade, estudos que pensem, reflitam, riskem, forjem arranjos teóricos que toquem, escutem, cheirem, sintam, olhem, vejam, se mobilizem inteira e integralmente com os seres humanos nas suas diferenças e nas diversidades de suas existências, cognições, afetos, crenças, saberes, compreensões de mundo, da vida, da realidade.

A Psicologia da Educação se sabe estar sendo na busca de ser mais, para ser mais bonita, solidária e colaborativa com a diversidade de gentes que o conhecimento científico racionalista, ancorado no estado moderno maltratou, alijou, docilizou, segregou, marcou com duras agressões físicas e psíquicas. Neste sentido, esta área do conhecimento precisou se desafiar a transitar por outros territórios e em outras epistemes, saberes e práticas. Encontra no Sul epistêmico, no Sul de saberes, no Sul de possibilidades, no Sul de existências, no Sul singular, no Sul plural, no Sul de resistências. Insurgências.

Sul que mesmo estando do outro lado da linha abissal<sup>1</sup> se configura relação “Eu-Tu” como palavra princípio relacional recíproca substantivada. Para Buber:

A palavra princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu (BUBER, 2004, p. 59).

Sacavino (2016) convoca a conhecermos o Sul e a aprendermos com o Sul. Este Sul epistemológico de que fala Santos que produz epistemologias, saberes, fazeres e tradução de saberes, desse modo para a autora “com o Sul e desde o Sul também se aprende” (SACAVINO, 2016, p. 191) desse modo “a compreensão do mundo é maior que a compreensão ocidental do mundo” (p. 191).

Seres humanos que por longas datas, foram negados da condição de suas existências, de sequer terem o direito de ser gente como os grupos humanos indígenas e negros escravizados, de mulheres subalternizadas pela condição de gênero que lhes impunha rígidos papéis sociais e invisibilizações, as pessoas que integram os movimentos LGBTQI+, as pessoas “loucas” e aquelas com necessidades especiais que a tempo ainda mais remoto não são lidas, compreendidas como pessoas, gente, ser. Pessoas que têm capacidades, que trazem consigo saberes e que apresentam possibilidades de aprender novos saberes produzidos e acumulados pelas sociedades.

É do Sul, no Sul e com o Sul Epistêmico que se arrisca realizar uma interlocução entre a Psicologia da Educação com os estudos de Freire para aprender com eles um pouco mais do humano, do que ele sabe, de como agrega novos saberes e como pode aprender, mesmo não sendo este um teórico da Psicologia.

Com Paulo Freire, mas não somente, tem-se a compreensão do ser humano como sujeito histórico, cultural e epistêmico como anuncia Brandão “nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante” (BRANDÃO, 2002, p. 22) viver a cultura para ele significa “conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores do bordado e o tecelão. Viver é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente” (p. 24).

Brandão levanta uma significação ímpar do humano como ser cultural. Aquele que transforma, intencionalmente, o mundo da natureza, interfere nele, o modifica, confere sentidos, compreendendo-se que todo esse movimento não se dá na solidão, mas na produção coletiva em que muitos e diferentes “Eus” marcam objetiva e subjetivamente diversos “Tus”.

---

<sup>1</sup> Santos discorre que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal que “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentaram as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2010, p. 31-32).

“Eus” e “Tus” historicizados e datados que, segundo Freire:

herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se as condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História” (2006, p. 49).

A existência do humano, portanto, inscreve-se na história e na cultura, tendo a pessoa não apenas como espectador, mas como produto e produtora, assim ela é fazedora, transformadora, modificadora. É agente do tempo que não é unidirecional, mas complexificado “no aqui e agora” de um hoje presente, corporificado por um ontem e com projeções para o amanhã (RODRIGUES, 2009).

É desse humano complexo que trata Freire, o que tem saberes mesmo antes de chegar às escolas vinculadas aos sistemas de ensino. Ele tem vivências, experiências. É marcado e atravessado por afetos. É ser que experimenta múltiplas relações de contato pelas quais organizam suas fronteiras relacionais. Para alguns podem ser bem definidas, e para outros fluidas ou rígidas, ao ponto de se converterem tanto na diluição do ser com o mundo quanto em verdadeiras muralhas que podem repercutir em interações sociais conflituosas no contexto da sociedade e da sala de aula (RODRIGUES, 2009).

Os saberes que os educandos têm são bem vindos à prática de Educação pensada por Freire. Ele considera que os processos de ensino-aprendizagens partem deles. Na medida em que os educandos vivenciam os processos educativos seus repertórios de saberes e fazeres, precisam ser qualitativamente ampliados e complexificados, o que impulsiona a superação da “consciência ingênua” ou do “saber da experiência feito” para uma consciência mais crítica do mundo, da realidade e da vida do educando (FREIRE, 2016).

Oliveira (2015) discorre ser Educação para Freire “um processo de conhecimento no qual o ser humano pela inserção crítica na realidade ‘des-vela’, isto é, penetra na essência fenomênica do objeto” (p. 55). É de fundamental importância destacar esta afirmativa, pois a realização de produção de saberes será possível somente num horizonte em que a relação, educador-educando, seja mediada pelo diálogo.

Percebe-se na proposta de Educação de Freire um objetivo comum com a Psicologia da Educação que visa a “oferecer subsídios para que o ato educativo alcance, plenamente o seu objetivo” (GOULART, 2010, p. 13-14), todavia Freire estende esse objetivo quando aponta princípios em que sua proposta de Educação seja exequível sem que os grupos humanos que o viva sofram quaisquer situações de opressão ou de discriminação.

Os escritos sobre educação de Paulo Freire são provocativas ao campo da Psicologia da Educação ao levantar algumas questões como relação horizontal entre educador e educando, a apropriação do conhecimento pelos sujeitos cog-

noscíveis por meio da problematização e do ato da pergunta, bem como o exercício do diálogo como mediação do processo de ensino-aprendizagem, considerando-se as vivências, as realidades e os conhecimentos de experiência feitos dos educandos como *starts* no processo de ensinar e de aprender.

Oliveira (2003, 2015) e Brandão (2005) identificam que Freire, em sua educação libertadora, levanta questões fundamentais sobre o humano que podem ser traduzidas para o campo Psicologia da Educação como a sua solidariedade epistêmica e o profundo amor que sente por homens e mulheres, compreendendo-os como sujeitos culturais, históricos, epistêmicos que assumem posturas políticas no mundo.

Oliveira (2015) destaca ainda ser Freire a gênese da Educação Intercultural no Brasil ao compreender o ser humano como ser cultural, histórico, epistêmico e político. Como ser do mundo da cultura e da história é aquele que na sua relação com o mundo produz cultura, transformando a natureza para o bem viver da coletividade, como ser histórico é aquele que não apenas a sofre, mas a produz.

No que se refere dimensão epistêmica, Oliveira (2015) anuncia que Freire entende que todos os seres humanos têm saberes, saberes diferentes que precisam dialogar. A autora ressalta ainda o profundo respeito que este educador apresenta pelas pessoas das classes populares que vivem condições sensíveis de exclusões, a propósito, estas pessoas o impulsionaram a organizar o seu pensamento de uma educação popular comprometida politicamente com os condenados da terra como citado por Dussel (DUSSEL *apud* OLIVEIRA, 2015).

Rodrigues (2019) assinala ainda que

Paulo Freire (2005, 2006), desenvolve uma educação que se solidariza com a Psicologia e por conseguinte com a Psicologia da Educação ao engajar seus escritos numa perspectiva da práxis do diálogo que permite o encontro entre mulheres, homens, crianças, adolescentes e idosos; o encontro entre os diferentes e com as diferenças, neste os seres humanos não são hierarquizados, mas colocados numa horizontalidade que maximiza a compreensão de ser (RODRIGUES, 2020, p. 222).

Sua educação libertadora convida as práticas de educação e a escola ao exercício do diálogo genuíno, convida estes espaços a fazer com que o ato de perguntar não seja uma retórica apenas, mas o movimento de uma curiosidade mesma do educando.

Freire desenvolve uma educação mobilizada pela práxis em que o contínuo movimento de ação-reflexão-ação permite a indissociabilidade entre a teoria e a prática também numa relação horizontal. Esse movimento, da *práxis*, colabora com a construção por uma sociedade mais justa e igualitária mediada por relações que sejam dialógicas e, por conseguinte, problematizadora, inspira a Psicologia a beber em sua fonte teórica atravessada pelo existencialismo, humanismo e sua dialética marxista cristã (FREIRE, 2005).

Em reflexões que tece sobre a educação Freire (2005, 2006), Freire e Faundez (1985), problematizam que “no ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-na [...] todo o conhecimento começa pela pergunta [...] começa pela curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta!” (FREIRE & FAUNDEZ, 2002, p. 46).

Essas provocações levantadas pelos autores tocam a Psicologia da Educação profundamente quando anuncia que, na simplicidade do ato de perguntar, e de aprender a fazer a pergunta, o educador e o educando aprendem. Assim, para Freire, o ato de ensinar pressupõe, fundamentalmente, o exercício da pergunta.

Outra afirmativa também fundante para Freire (2002) é a de que ensinar implica, necessariamente, processos de aprendizagens, tanto pelo educador que ensina e aprende ao ensinar, quanto pelo educando que aprende e ensina ao aprender.

Ao professor cabe o desafio e a responsabilidade de desenvolver com os seus educandos um território educativo que permitam relações horizontalizadas em que os sujeitos que constituem a escola ou a experiência educativa aprendam, por meio do ato da pergunta, bem como aprendam a perguntar e a pronunciá-la sem qualquer receio ou medo de pronunciar a palavra ou de ter a sua pergunta ridicularizada.

Pergunta que permite reflexões sobre a existência primeira do educando, de sua cultura, de sua condição social, econômica, étnica, geracional, de sua prosódia, de sua estética; de sua compreensão sobre o que significa existir no e com o mundo. Pergunta que parta das contradições reais da existência do educando, à medida que este vá aprendendo e apreendendo o significado de sua existência. A pergunta lhe permite conhecer outros saberes e assim o ato educativo e o processo de aprender vai se configurando numa complexificação de saberes e não num processo cumulativo de conhecimentos dados *a priori*, depositados.

O processo educativo se desenvolveria, nessa perspectiva, por meio do diálogo, no qual o respeito aos conhecimentos anteriores dos educandos, a escuta daquilo que trazem e a interação entre os diferentes conhecimentos não escolares, portanto não hegemônicos, reconhecendo sua validade ao mesmo tempo em que promove a concorrência leal entre os diferentes ao reconhecer, também a possibilidade de uso nas soluções de problemas concretos, assumido esse critério de validação como operacional (OLIVEIRA, 2019, p. 137).

Freire questiona a educação bancária, que tem no professor a figura de centralidade. Daquele que acha que sabe tudo. Que é o único capaz de dizer a palavra. Aquele indivíduo egocêntrico que se compraz ao ouvir, unicamente, a sua voz. Aquele que, solitariamente, planeja e executa uma educação que “silencia” e “molda” os corpos presentes diante de si. Aquele que finge permitir aos alunos fazerem a pergunta, quando já tem as respostas dadas *a priori*, prontas (FREIRE, 2005).

Deste modo, este autor, destaca que a ato de perguntar não significa fazer da pergunta um jogo retórico. Freire ressalta:

Insistamos, porém, em que o centro da questão não está em fazer com a pergunta "o que é perguntar?" um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante... Ir criando o hábito, como virtude, de perguntar, de "espantar-se" (FREIRE & FAUDEZ, 2002, p. 48).

O autor instiga a tomar a pergunta como procedimento real de ensino que se configura, num cenário educativo de aprendizagens. Freire toma a pergunta como princípio do conhecimento e chama a atenção para a escola e/ou para as práticas de educação reconhecerem isso. O ato de perguntar como constitutivo de processos de aprendizagens, desse modo, pela pergunta, o educando se organiza internamente.

Mesmo quando a pergunta, para ele (o educador), possa parecer, ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é o de ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor pergunta (FREIRE & FAUDEZ, 2002, p. 48).

Neste sentido, ensinar e aprender constituem um "jogo" em que perguntas e respostas se fazem provisórias, e neste, o educando vai se deparando com perguntas/questões que sejam essenciais/fundamentais. O educando aprende a problematizar melhor, a se organizar melhor.

O educando compreende que, pelo ato de perguntar, é sujeito histórico existente no tempo "Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se" (FREIRE, 2006, p. 49), entende ainda que habita um lugar complexo chamado cotidiano (HELLER, 2004), e que neste há um conjunto de forças que "forjam", "nomeiam", "rotulam" e que podem imprimir sofrimentos a outrem.

Fontana e Cruz (1997), ao discorrerem sobre o papel da escola, problematizam o modelo de educação em que o sentido que é conferido a aprender e, por conseguinte, a ensinar fundamenta-se no que as autoras classificam pedagogia tradicional, herança do século XIX. As autoras anunciam que nesta pedagogia:

considerava-se que os conceitos científicos não tinham nenhuma história interna, sendo transmitidos prontos à criança e memorizados tal qual por ela. Grande parte dos métodos de ensino ainda utilizados em nossas escolas baseia-se nessa concepção. Ensinam-se às crianças os conceitos científicos, transmitindo-se a elas seu significado por meio de definições. Essas definições são, então, utilizadas em uma série de exercícios para treinamento e memorização. Pela repetição dos exercícios, a definição é fixada (memorizada) e utilizada (reproduzida) pela criança, além de reconhecida na fala de seus interlocutores (FONTANA, 1997, p. 107).

Identifica-se nesta prática de educação a conotação de ciência como saber neutro, a-histórico que identifica o sujeito aprendente como mera vasilha a ser preenchida, seres a-críticos, portanto, uma folha em branco a ser escrita. Esta perspectiva rompe com a ideia de que o sujeito cognoscente é ativo no processo de aprender, que é sujeito da história que traz para escola, saberes, vivências e experiências.

A relação entre educador-educando, no contexto da escola tradicional, é unidirecional e vertical em que o ponto de referência de ser, saber e existir é conferida única e exclusivamente à figura do professor. Nestes termos, pode-se inferir que a palavra *relação* ganha sentido empobrecido de contato, todavia Freire compreende ser *relação*:

Conotações de pluralidades, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal (FREIRE, 2006, p. 47).

As reflexões de Freire conduzem ao estudo de mais uma categoria com a qual se finaliza a escrita deste texto, mas não as provocações do autor, que mobiliza a área da Psicologia da Educação: a autonomia.

Para Freire, a autonomia precisa ser experimentada pela pessoa desde sua mais tenra idade sabendo-se que seu exercício passa pelas tomadas de decisões que necessitam respeitar a ética e ser responsável, assim “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2002, p. 39).

A educação democrática, para o autor, viabiliza um território formativo em que os seres humanos podem ensaiar o exercício da autonomia quando podem assumir decisões, tanto na dimensão de sua vida pessoal, quanto na de vivência coletiva. A escola democrática ou a ação de educação é muito importante na orientação e na formação de pessoas que sejam autônomas com toda a responsabilidade e a exigência ética que este termo traz. A autonomia para Freire significa:

enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2002, p. 39).

Percebe-se nos escritos de Freire que o processo de ensino-aprendizagem é mesmo um processo humano, cultural, histórico, político e ético com a qual a escola democrática precisa se organizar para primeiro acolher a todos e todas

que chegam aos seus espaços e, segundo, que esta escola possa ser uma grande provocadora do desenvolvimento da autonomia das pessoas que a integram. Para isso, o diálogo, a pergunta, a problematização configuram-se em categorias teórico-práticas que permitirão desenvolver esta autonomia de que fala o autor e que assume uma postura política no mundo quando relata:

Sou professora a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática (FREIRE, 2002, p. 39).

É neste contexto que a Psicologia da Educação pode beber na “Pedagogia da Liberdade ou da Criação” que “deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.52). Assim, a Psicologia pode e deve apropriar-se de outros referenciais epistemológicos que possibilitem trazer à luz o ser humano complexo, multifacetado, resistente, insurgente, diferente, único, diverso e que vive no contexto da sociedade produzindo cultura.

### **Considerações Finais**

A possibilidade de refletir um pouco mais sobre a Psicologia, sobretudo a Psicologia da Educação, permite a compreensão de que há muito a ser pensado e sistematizado nessa área de conhecimento científico em desenvolvimento.

A inconclusão circunscrita nesta área de conhecimento, permite o seu crescimento quando, os pesquisadores da área, realizam interlocuções com outros campos de conhecimento traduzindo saberes para a Psicologia da Educação, situação que possibilita o acolhimento do ser humano em toda sua complexidade.

### **Referências**

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi (Orgs). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**. São Paulo: Unesp, 2005.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2004.

- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos Aplicações à Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: sobre democracia, educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2019.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre a educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: Gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- RODRIGUES, Hugo Elidio. **Introdução à Gestal-Terapia: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **A “Psicologia da Educação e da Aprendizagem” no século XXI: provocações sobre temas invisibilizados na formação de pro-**

fessores. Amazonas-UFAM: Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar, Ano 4, Vol. IV, Número 2, jul-dez, 2020, p. 219-240.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Representações Sociais sobre a (in)exclusão em Programas de Educação e Saúde no Pará**. Curitiba: CRV, 2020.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação descolonizadora e interculturalidade**: notas para educadoras e educadores in. CANDAU, Vera Maria (org). Interculturalizar, Descolonizar, democratizar: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, Gecec, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. Cortez, 2007.

## CAPÍTULO 11

### ANOTAÇÕES SOBRE RACISMO ESTRUTURAL E CONTROLE RACIAL

Alan Ribeiro

Não são poucos os livros, artigos (incluindo mídias digitais) circulando nas universidades brasileiras no último século que discutem racismo, racismo estrutural ou racismo institucional. Algumas destas produções desenvolvem um trabalho de conceituação do racismo, do preconceito e da discriminação, ressaltando as dimensões ideológicas e doutrinárias baseadas em uma ideia de raça, bem como discutem a formação de um sistema político nacional baseado em processos históricos de diferenciação racial (CAMPOS, 2017; GUIMARÃES, 1998, 1999, 2009; SANTOS, 2005). Outros autores se concentram nas diferenças entre racismo institucional e racismo estrutural, destacando a existência do primeiro em espaços sociais específicos, como o campo da educação (BARCELOS, 1993) e da saúde (LÓPEZ, 2012). Há também o recente esforço em definir “racismo estrutural” como uma terminologia moderna para nomear desigualdades raciais (ALMEIDA, 2018). A partir destas e outras referências do campo das relações raciais pretendo ensair, neste artigo, uma argumentação que pretende identificar procedimentos cotidianos, talvez pouco discutidos, que realizam e implementam o racismo como um processo complexo, sofisticado e eficiente de controle racial de indivíduos e grupos negros e/ou não-brancos em diferentes espaços sociais.

A primeira reflexão que se pode fazer sobre isto envolve uma genealogia do que nomeamos como racismo: trata-se de um conceito e, portanto, envolve uma história. Toda história tem versões. A que contarei aqui se inicia com Willian Dubois, intelectual e pesquisador negro estadunidense. Dubois, em 1902, no livro *As Almas da Gente Negra* decretou, quase de maneira profética, que a questão do século XX (e, ao que parece, a questão do século XXI) “(...) é o problema da linha de cor”. Dubois estipulava, com essa afirmação, que guerras por territórios, disputas por produtos e mercados consumidores, exploração do trabalho e competição pela definição de uma cultura oficial que norteia o que é verdade na ciência e na vida comum en-

volveriam a raça e a presença da escravidão inacabada na vida moderna. A raça participaria da estruturação de modos de vida de diferentes sociedades, definindo trajetórias daqueles que são os “vencedores” e os “perdedores”. A raça estabeleceria quem tem acesso e quem não tem acesso à riqueza econômica e aos instrumentos políticos de acesso ao poder. Desta maneira, “(...) Preconceitos de raça, que fazem por manter os marrons e os pretos em ‘seus lugares’ (...)” definirão “direitos e privilégios restritos” aos não-negros em todo o século XX (DUBOIS, 1999: 108).

Mas o conceito de racismo institucional propriamente dito, em sua acepção mais moderna, é relativamente recente nas Ciências Sociais. Um sociólogo estadunidense chamado Robert Blauner (1972) descreveu o racismo institucional como um processo intimamente associado ao que ele chamou de *colonialismo interno*. Para Blauner, enquanto o racismo institucional pode ser visto como um conjunto de procedimentos legais, ações e processos sociais que orientam quem tem acesso, quem têm domínio e quem pode ser excluído de certos espaços de poder e instituições formais, o colonialismo interno é apresentado como um modo de estabelecimento de uma organização social e cultural na sociedade dominante e marcado pela desigualdade econômica, pela hierarquia política e pela dominância hegemônica de um pensamento social binário no debate público, onde o racismo “(...) é um princípio da dominação social pela qual um grupo, que é visto como inferior ou diferente por supostas características biológicas, é explorado, controlado e oprimido socialmente e psicologicamente por um grupo opressor” (BLAUNER, 1972: 84).

Em um país como o Brasil, o colonialismo interno é parte da sustentação de uma política de controle de bens materiais que permite a vigilância e a condução de modos de vida de grupos raciais não-brancos através de uma especial relação entre burocracias governamentais, ordenamento jurídico e aparato policial sob a tutela institucional de grupos raciais brancos. O racismo institucional atua nesta vigilância e condução como princípio ideológico e como procedimento de ação política e o colonialismo interno como base de pensamento, a fim de permitir que os grupos não-brancos tenham suas vidas “policializadas” e ordenadas pelos grupos brancos.

Esta ideia de controle racial, por sua vez, talvez se comunique com a discussão realizada por Carlos Hasenbalg (2005), ao criticar a tese de sobrevivência do passado presente no clássico “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”, de Florestan Fernandes (2008). Ao apontar para o decréscimo do poder explicativo da escravidão sobre a posição social dos não-brancos, Hasenbalg assinala que “a ênfase na explicação deve ser dada às relações estruturais e ao intercâmbio desigual entre brancos e não-brancos”, de modo a admitir que as desigualdades raciais contemporâneas reflitam “principalmente a operação contínua de princípios racistas de seleção social” (HASENBALG, 2005: 208). Uma das esferas sociais determinantes de oportunidades, na qual este controle racial aparece de maneira efetiva para implementar esta seleção, reside no sistema educacional.

As realizações educacionais, para Hasenbalg, atuam diretamente na distribuição das oportunidades ocupacionais e de renda. Após análise de dados estatísticos sobre acesso anos de instrução, ocupação e renda familiar, Hasenbalg estima que a ocupação dos pais e a educação dos filhos são “preditores mais importantes” na determinação das posições dentro da estratificação social (“enquanto sexo e raça são os mais fracos”). Conclui, portanto, que “(...) a evidência empírica indica que os brasileiros não-brancos estão expostos a um ‘ciclo de desvantagens cumulativas’ em termo de mobilidade social intergeracional e intrageracional” (HASENBALG, 2005: 230).

Nascer negro ou mulato no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo status. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status. Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social (HASENBALG, 2005: 230).

Hasenbalg argumenta que há uma estratificação racial e de classe que não se subsumem reciprocamente, o que equivale a dizer que a raça é determinante no preenchimento de posições na estrutura de classes e vice-versa. Para ele, a categoria de raça atua *estruturalmente* porque orienta a distribuição de poder e determina a mobilidade econômica entre as classes sociais no Brasil, de maneira a permitir que a vivência do racismo fosse referendada pela experiência da pobreza, da exclusão econômica e da dominação política. Hasenbalg nos lembra que ocupação (especificamente, empregos com remunerações médias ou altas) não é o mesmo que posição de classe, de modo que pessoas que ocupam as mesmas ocupações/empregos não ocupam, necessariamente, o mesmo *status* de classe.

Em toda parte no Brasil urbano pode-se reconhecer um pequeno estrato médio de cor, mas seu tamanho relativo está sempre aquém do da classe média branca. Esse não-brancos, que conseguiram fugir à pobreza, apresentam típica inconsistência de status – a maioria deles tem uma educação superior às realizações ocupacionais e de renda – e enfrentam sérias dificuldades ao preservar sua própria posição social para seus filhos. Outrossim, uma vez que os pólos branco e negro não definem uma dicotomia, mas apenas fixam os extremos de um contínuo de diferenças mínimas de cor, a abertura da estrutura social para a mobilidade social ascendente é inversamente relacionada à negritude da pigmentação da pele (HASENBALG, 2005, p. 207)

Minha primeira nota, portanto, concorda com este quadro geral e também dialoga com a maneira como Michel Wierwiorka (2007) apresenta o racismo: um quadro político sistemático em constante mudança que estabelece e naturaliza

um sistema de distribuição desigual da riqueza material e simbólica para diferentes grupos sociais com base em doutrinas racializadas sobre a diferença social. Portanto, o acesso à herança, o favorecimento no acesso à empregos bem remunerados, a aliança social entre famílias das elites econômicas e os discursos políticos que explicam e legitimam tais desigualdades como consequência incorrigível do passado e de um mérito presente são realizações deste quadro político sistemático que mantêm a distribuição desigual. Nesta primeira nota, o cotidiano de ofensas raciais vividas por pessoas negras não é apenas expressão superficial deste sistema de desigualdades raciais inscritas a partir da história da escravidão, mas uma inscrição verbal cotidiana de um “outro racial inferior e subordinado” e, portanto, parte procedimental de um controle representacional que se vale do que Stuart Hall (2007) chama de prática de significação. Estou falando aqui dos estereótipos, que também foi discutido por Kobena Mercer (1997) como uma prática de atribuição de significados que, quando envolve tentativas de compreender corpos negros, tende a imprimir um movimento de fetichização.

Minha segunda nota, portanto, pretende registrar que o estereótipo é um dispositivo de controle que se articula à um poder de ofensividade e que “(...) tende a ocorrer onde existem desigualdades de poder grosseiras” (HALL, 2007: 258). Ou seja, uma palavra ou frase com significado ofensivo, mesmo que admitida pelo sujeito ofendido, sempre envolve depreciação e negativização semântica sistêmica. Tanto os significados como os significantes são definidos sistematicamente, dentro de relações de poder desiguais, embora sujeitas à tensionamentos. Nessa perspectiva, o estereótipo é um olhar colonial que, por assim dizer, opera como uma prática de significação ofensiva que controla a maneira como pessoas não-brancas constroem subjetividades. Para Stuart Hall, um modo de compreender o funcionamento do que ele chama de estereotipagem como um processo sistemático de controle consiste em dividi-lo em três atos atrelados.

Desta maneira, o primeiro ato envolve redução, essencialização, naturalização e fixação da diferença: este ato simplifica as identidades e anula as complexidades objetivas das pessoas, transformando-as em algo fixo, simplório e imutável, percebendo-as como (HALL, 2007: 257). Depois, em um segundo ato, o estereótipo divide a significação sobre o outro racial: ou se é uma coisa, ou se é outra, mas somente de modo restritivo e limitado, preso em fronteiras simbólicas constritivas. Esta divisão é uma maneira de dizer que este outro somente será explicado por esta tal “coisa”. O terceiro ato é a exclusão da complexidade do outro: elementos constitutivos de subjetividades complexas são eliminados nos processos de reconhecimento de outros sujeitos políticos. Este sujeito político passa a ser transformado em um “outro racial inferior e subordinado”, caracterizado por uma ontologia fixa: o “outro naturalizado”, um “outro espetacularizado” (HALL, 2007, p. 258).

Dentro da estereotipagem, portanto, estabelecemos uma conexão entre representação, diferença e poder. Entretanto, necessitamos provar a natureza deste poder mais plenamente. Pensamos frequentemente o poder em termos de coerção ou restrição física direta. Contudo, também falamos, por exemplo, do poder da representação; poder de marcar, atribuir e classificar; do poder simbólico; da impulsão ritualizada. Poder, ao que parece, tem que ser compreendido aqui não apenas como exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos e culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou algo de uma certa maneira – dentro de regime de representação (HALL, 2007, p. 259).

O estereótipo, especialmente o racial, é perturbador para a percepção das pessoas e para a representação sobre outras pessoas porque as fixa em lugares opostos. O estereótipo atua, por exemplo, quando um corpo negro não se encontra nas posições e lugares estipulados previamente pelo controle do racismo. O estereótipo insere-se nos sistemas de classificação que organizam a percepção de uma realidade. Em sistemas de classificação desiguais, o *Outro inferior* é parte da diferenciação que cria o *Eu superior* ao estabelecer constantemente binarismos e oposições hierarquizadas. Atenção: os estereótipos, na vida cotidiana, aparecem recorrentemente como partes das identidades, mas, nunca são as identidades.

A terceira e quarta notas procuram refletir sobre duas duplas de práticas de controle institucional que articulam a diferença racial de maneira sub-reptícia para gerir as almas (a metáfora psicológica de Dubois sobre o qual falei anteriormente) e os corpos negros em instituições predominantemente brancas. Isto posto, a terceira nota se inspira na discussão feita por bell hooks (2004) sobre o anti-intelectualismo, isto é, a separação entre corpo e mente e a desvalorização do trabalho intelectual e da educação como uma habilidade política possível de ser usada como uma ação antirracista em sociedades desiguais.

Como um caminho de valorização da emocionalidade, da afetuosidade e da própria auto-crítica sobre si, o trabalho intelectual é um instrumento de emancipação para os grupos negros. Porém, não são poucas as histórias de homens e mulheres negros e pobres que são forçados a abrir mão do trabalho intelectual porque são acusados de “sabichões”, “cdf’s” e “metidos a inteligente”, bem como são desestimulados ou desencorajados a fomentar esta competência em círculos de sociabilidades intelectuais ou artísticas, em escolas, em universidades e em outras instituições. O anti-intelectualismo, portanto, é uma política de controle racial na medida em que restringe e desencoraja uma mentalidade pró-educação entre pessoas negras e não-brancas.

O anti-intelectualismo discutido por bell hooks envolve dois elementos intimamente associados. O primeiro é um recorrente distanciamento entre maneiras normativas de ser homem negro das práticas de constituição do Self pautadas na intelectualização e no trabalho reflexivo como qualidades

socialmente valorizadas. O Segundo é uma persistente associação entre trabalho intelectual-acadêmico em todos os níveis de escolaridade com uma noção estereotipada de um feminino normativo e estereotipado, fazendo correlações pejorativas entre homens negros com bom desempenho escolar e identidades homossexuais e femininas, afastando a possibilidade de inscrever a heterossexualidade entre masculinidades negras a partir de atributos como sensibilidade, emocionalidade, afetuosidade e perspicácia intelectual (RIBEIRO, 2015, p. 66).

Este anti-intelectualismo se relaciona com o que Patricia Collins (2004) identifica como um tipo de prática que se pode classificar como “lealdade negra”: ela define tal modalidade de relação sob um paternalismo à que pessoas negras se submetem e são submetidas por pessoas brancas, de maneira a viver algo similar ao que Frantz Fanon (2008) chama de *cissiparidade*: isto é, comportamentos díspares e diferentes quando estamos diante de negros e diante dos brancos, sendo este segundo marcado por uma tensa convivência entre uma dita intimidade afetiva e uma subordinação relacional.

Especificamente, ações e atitudes sociais, bem como decisões políticas que buscam ganhos econômicos são orientadas – e decididas – pelos “amigos brancos”. Neste *paternalismo racial*, há um conjunto de exigências comportamentais e demandas simbólicas dirigidas, especialmente, à homens negros para que se tornem “legítimos homens negros” aos olhos de pessoas brancas; dentre estas exigências e demandas estão os discursos de anti-intelectualismo (em certas situações, homens negros acabam, forçosamente, assimilando estes discursos como símbolos de legitimidade masculina racial), concebendo o trabalho escolar, acadêmico e/ou intelectual como elementos desnecessários para a constituição de si como sujeito.

Como um conjunto de representações simbólicas dispersas, divulgam-se mensagens e práticas sociais que fazem com que sejam percebidos (e se percebam) como indivíduos ignorantes, truculentos, virulentos, agressivos, biologicamente e fisicamente fortes. Na esteira desta discussão, que pode ser útil para o contexto brasileiro, outros estudos assinalam que estas representações estão atuando em processos de socialização e em vivências cotidianas, de maneira a ser associada às masculinidades negras em dois conjuntos adscritos de comportamentos e simbologias.

O primeiro conjunto consiste em exigências feitas a estes sujeitos para que sejam vistos e autoconcebidos como “raivosos”. Em espaços sociais nos quais circulam fortemente estereótipos sobre homens negros como indivíduos violentos, estas exigências assumem feição hiperbólica. Tais estereótipos se naturalizam e passam a compor uma “imagem pública” atrelada à homens negros, de maneira a atuar como um controle social. Quando esta “imagem pública” não é mais contestada, ela deixa de ser um problema social para ser vista, arbitrariamente, como um constituinte comportamental, uma pseudo-ontologia, uma “meta-identidade negra”. Neste processo, virilidade, hipermasculinidade, truculência, hipersexualização e o

anti-intelectualismo aparecem como traços constitutivos de uma percepção estereotipada sobre masculinidades negras como um processo violento que incute agressividade prévia, incapacidade intelectual, inabilidade relacional, ausência de emotividade e sensibilidade relacional à homens negros (RIBEIRO, 2020, p. 156).

Neste conjunto de exigências, instila-se entre homens negros condutas arquetípicas de um “garoto gângster do gueto” (HOOKS, 2015, p. 685), levando-os a acreditar que precisam se comportar de uma maneira “firme”, “com orgulho”, “que não baixa a cabeça para os brancos”, em espaços de sociabilidade branca para ser aceito aos olhos dos outros não-negros, ao mesmo tempo que precisam demonstrar certas atitudes e condescendências políticas para demonstrar um carisma de homem negro aos amigos não-negros, procurando por aceitação.

Um segundo conjunto de exigências se remete ao pólo oposto deste “comportamento político”. Quando não se apresentam nestas relações como um “negro de verdade”, homens negros poderão ser, rapidamente, criticados como indivíduos com êxito econômico sem compromisso com seu grupo racial, um “negro rico passivo”, sem poder efetivo, que se vale de concessões dadas pelo sistema, sendo visto como um sujeito politicamente distante dos conflitos da vida real (COLLINS, 2004, p.177). Ao mesmo tempo, na medida em que passam ser vistos pelos brancos ricos ou de classe média como negros “autocontrolados”, “pacíficos” e “adequadamente não-assertivos”, homens negros conseguem provar que são “ensináveis” e “socialmente adequados”, apresentando-se “a partir de uma identificação direta com o seu agressor, adotando-o de uma maneira adulatora e compatível” (HOOKS, 2004, p. 41), deixando de ser vistos como “homens negros da rua”.

Neste segundo conjunto de simbologias, também circulam ideias de passividade e incompletude social como traços destas masculinidades negras entre sujeitos de camadas médias, sugerindo que sua constituição e performance servem de modo dependente e aquiescente à realização da masculinidade de um homem branco. Vistos como os “irmãos negros do branco”, o comportamento destes sujeitos que vivem entre brancos de camadas médias passa a ser visto sob a ideia de desracialização (*raceless*) e despessoalização (*depersonalize*), sendo vistos como homens negros cuja realização masculina em torno do poder social se desenvolve mediante a lealdade aos homens brancos. Nesta crítica, a agência política destes homens negros aparece em dependência dos bens materiais e simbólicos que este homem branco escolhe oferecer ou não ao seu “irmão homem negro” (COLLINS, 2004, p. 170). Anti-intelectualismo e lealdade racial nesta terceira nota estão diretamente associados à quarta e última provocação deste pequeno texto.

Zora Neale Houston escreveu um texto pouco conhecido no Brasil chamado “The Pet Negro System” (1943). Neste texto, Houston discute como o paternalismo racial branco estabelece uma “inclusão controlada” de indivíduos negros em es-

paços e instituições ocupados por pessoas brancas. O que ela chama de “negro de estimação amado” é o que nós poderíamos chamar de “negro domesticado”, e que, em uma leitura contemporânea, talvez queira simbolizar indivíduos negros que supervalorizam ganhos individuais às expensas de ganhos coletivos, embora este mesmo indivíduo negro use discursos políticos em favor de progressões econômicas e simbólicas “para as pessoas negras” como principal discurso de promoção da própria posição discursiva.

Isso nos leva ao negro de estimação, porque, pelo menos para mim, ele simboliza uma teia de sentimentos e dependências mútuas tecidas por gerações e gerações por uma convivência e ajustamento naturais. Não é tão bonito como o ajuste ideal pensado pelos teóricos, mas é suficiente: mais real e durável e muita gente negra, infelizmente, pensa como bastante aconchegante (...). O negro de estimação amado é alguém à quem uma determinada pessoa ou determinadas pessoas brancas desejam ter para fazer todas as coisas que são proibidas de se fazer para outros negros” (HOUSTON, 1943, p. 594).

Este “negro domesticado” é silenciado, mas também silencia e é silenciador. Acha que está incluído pelos amigos brancos, mas é usado como um acessório ou como um meio para o fortalecimento do poder central de pessoas brancas. De fato, é interdito quando, ocasionalmente, emite críticas ao racismo existente nestes espaços e instituições: “olhe negro, você está sendo bem cuidado, eu não te dei um emprego? Seja grato e não reclame!” é uma frase que poderíamos usar metaforicamente a partir desta provocação ainda atual de Zora Neale Houston para simbolizar os esforços eficientes no controle da discordância e da autonomia política e intelectual de indivíduos negros em espaços e instituições com hegemonia política de pessoas brancas.

Roger Bastide & Florestan Fernandes ([1959] 2008) fizeram um registro similar sobre esta “inclusão controlada” vivida por negros de camadas médias na década de 1960-70 no Brasil, especificamente em São Paulo. Ao sentenciarem que integrantes de famílias negras de camadas médias escolhem o caminho da evitação de conflitos diretos porque optam por usar “(...) outras armas contra as barreiras: em vez da força, a paciência e a ironia”, os autores indicam a opção por estratégias de convivências pragmáticas e ajustadas aos contextos de sociabilidade composto hegemonicamente por pessoas brancas, como locais de trabalho, espaços de lazer e desportividade e instituições privadas de escolarização (BASTIDE & FERNANDES, [1959] 2008, p. 191). Estes negros de camadas médias acabam por optar em viver as situações de racismo sob “um princípio de humorismo (...), um humorismo crispado, que tem às vezes um gosto de lágrimas” (BASTIDE & FERNANDES, [1959] 2008, p. 192). Por outro lado, também descreveram estes indivíduos negros de camadas médias como sujeitos que possuem uma “sensibilidade mais fina e melindrosa” diante das zombarias e insultos racistas, sofrendo bastante

com os vexamos públicos a que eram expostos nestas situações (ou mesmo em situações de discriminação racial explícita).

Roger Bastide; Florestan Fernandes registraram que a instrução técnica e a educação formal desenvolveram nesta classe média negra um senso de dignidade humana que, no limite, faria com que se acomodassem à ordem existente, ajustando-se por meio de uma aceitação ativa na qual " (...) tirar proveito da sociedade de classes, com a mobilidade vertical sem querer forçar as etapas" seria uma maneira vista como "honrada" de evitar choques com os colegas brancos (BASTIDE; FERNANDES, [1959] 2008, p. 193-194).

Estas práticas que podemos nomear como "controle racial" ou, até mesmo, "domesticação racial", até permitem que pessoas negras falem de racismo, de dores raciais e de sofrimentos psico-sociais causados pelo racismo e possam, com isso, aferir ganhos simbólicos e materiais. Porém, isto recorrentemente tem sido o limite obtido nestes espaços, ainda assim, formados majoritariamente por pessoas brancas. O "único amigo negro de vários amigos brancos", por assim dizer, é, talvez, sintoma de um sistema de controle racial chamado toquenismo<sup>1</sup>: "nós temos um, dois, três negros em nossa empresa, em nossa universidade, portanto somos diversos, não somos racistas!". Este tipo de demanda implica em uma posicionalidade racial ambivalente que complica nossa relação com os perigos da autenticidade racial como um valor persistente presente em discursos de pessoas negras.

Outra dualidade do pensamento racial também pode ser vista em uma prática denominada como *colorismo*, que muitas vezes compete para reforçar definições sobre identidades raciais com base em uma ideia essencialista de pertencimento grupal, envolvendo noções errôneas de autenticidade racial. Mesmo que existam micro-oportunidades decorrentes das diferenças de tonalidade de pele, é necessário aprofundar investigações que permitam sustentar empiricamente o *status* de categoria de diferença e de desigualdade da tonalidade da cor da pele<sup>2</sup>. O que precisa ficar registrado é que as vozes dissonantes, aquelas que discordam de nós, são parte do "nós ampliado" que, ao mesmo tempo, convida pessoas brancas a agir politicamente contra o racismo ao invés de sentir culpa moral, vergonha social ou ressentimento político.

---

<sup>1</sup> O toquenismo sugere que a presença de indivíduos negros que ocupam posições de mando em instituições públicas ou privadas ocupadas majoritariamente por brancos não indica necessariamente que 1) tais indivíduos tenham um desempenho de poder significativo ou papéis influentes no progresso dos negros como um grupo 2) que a presença de tais indivíduos reflète uma paridade sócio-racial entre negros e brancos. Ver: CASHMORE (2000: 535).

<sup>2</sup> Colorismo indica um gradiente ou contínuum de identificação baseada na cor como categoria de classificação racial que é mobilizado por populações negras para construir critérios de identificação baseados em uma ideia de autenticidade racial. Assim, pessoas que se autodeclararam negras com a tonalidade de cor da pele mais clara tendem a ser "deslegitimadas como negras" por pessoas que se autodeclararam negras com tonalidade de cor da pele mais escura. O colorismo é visto como um processo identitário articulado com uma estrutura social identificada como pigmentocracia. A pigmentocracia descreve uma hierarquia desigual que estabelece melhores oportunidades materiais e simbólicas às pessoas brancas ou "pessoas negras mais claras". Ver: HARRIS (2008); HUNTER, Margaret (2007).

## Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- BARCELOS, Luiz. C. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, (86):15-24, Ago. 1993.
- BASTIDE, Roger & FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. São Paulo: Global Editora, [1959] 2008.
- BLAUNER, Robert. **Racial Opression in America**. New York: Harper & Row, 1972.
- CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, nº 95, 2017.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- COLLINS, Patricia. **Black Sexual Politics: african americans, gender and the new racism**. New York: Routledge, 2004.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes (no limiar de uma nova era)**, vol 2. São Paulo: Globo: 2008.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **acismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito e Discriminação: queixa de ofensas e tratamento desigual aos negros no Brasil**. Novos Toques, Salvador, pág. 17-29. 1998.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HALL, Stuart (Org.). The Work of Representation. In: **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications, pp. 15-63, 1997b.
- HARRIS, Angela. From Color Line to Color Chart: Racism and Colorism in the New Century. **Berkeley Journal of African-American Law & Policy**, Vol. 10, 2008, p. 53-69.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG/Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOOKS, bell. Escolarizando homens negros. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, Dec. 2015.

HOOKS, bell. **We Real Cool: black man and masculinity**. New York: Routledge, 2004.

HUNTER, Margaret. The Persistent Problem of Colorism: Skin Tone, Status, and Inequality. **Sociology Compass**, nº1, V. 1, p. 237–254, 2007, p. 237-254.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde, **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

MERCER, Kobena. Reading a Racial Fetishism. In: **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. HALL, Stuart (org.) London: Sage Publications, 1997, pp. 285-290.

RIBEIRO, Alan A. M. **Os jogos: insultos verbais entre estudantes**. Curitiba: Appris, 2020.

RIBEIRO, Alan. Homens Negros, Negro Homem: a perspectiva de um feminismo negro. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, v. 2, n. 2, 2015.

SANTOS, Gevanilda (Org.) **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

WIERWIORKA, Michel. **O Racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

## CAPÍTULO 12

### **NOS CAMINHOS ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: algumas aproximações**

Paula Colares  
Erick Araujo

#### **Introdução**

O texto que aqui apresentamos busca traçar relações entre a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena, apontando certos pontos de contato para elucidar problemas comuns. Pretendemos, ao mesmo passo, fazer um experimento – o que quer dizer, também, permitir-nos certas digressões – de tratar desses problemas como questões que nos possibilitam fazer comunicar os campos da educação e da antropologia. Desse modo, ao trazermos exemplos ou reflexões acerca de um dos campos – seja ele o da antropologia ou o da pedagogia, da educação do campo ou da indígena – esperamos dizer algo, mesmo que indiretamente, sobre o outro. Além disso, procuramos trabalhar sobre certos conceitos que acreditamos serem transversais aos campos em questão. Trata-se, sobretudo, de um trabalho de ressaltar conexões teóricas, históricas, mas também práticas, com o intuito de contribuir, mesmo que minimamente, em um processo de apoio mútuo desses coletivos do campo e da floresta (e de quem se propõe a traçar, com eles, uma aliança).

Iniciamos por pensar alguns eixos centrais de aproximação a partir das trajetórias de construção da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, discutindo de forma mais geral o que elas compartilham; depois, focamos em dois tópicos: o território como conceito fundamental para ambas; e os processos educativos como processos de formação de pessoas e relações sociais, centrais tanto na antropologia quanto na pedagogia.

## Algumas articulações

É correto afirmar que tanto a Educação do Campo quanto a Educação Escolar Indígena em sua forma contemporânea, emergem de experiências concretas que semearam e afirmaram ideias e práticas fora dos modelos oficiais até então oferecidos aos sujeitos camponeses (em suas múltiplas identidades) ou indígenas – a chamada educação rural, por um lado, e as políticas de educação indígena de cunho essencialmente assimilacionistas, por outro. Ambas, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, se desenharam a partir dos movimentos sociais e de suas alianças, transformando-se em novos paradigmas e marcos legais que, num processo de constante tensionamento com o Estado e o modo homogeneizante de funcionamento das políticas públicas, produziram políticas de educação “diferenciada”, pensadas por/com e para sujeitos coletivos específicos. Além disso, instigam-nos a tratar da educação como um processo bem mais abrangente e variado do que estamos acostumados a fazer em nossa imaginação escolarizada.

Estão, as duas, a demandar o acesso à escolarização formal e aos conhecimentos e modos de conhecer dominantes, enquanto simultaneamente recusam a escola como pacote pronto sobre o qual não têm possibilidade de agência. Estão, os seus sujeitos, igualmente diante da ambiguidade de ver reconhecidas no papel normativas que regulam direitos e especificidades, quando na prática percebem-se continuamente submetidos à situações de precarização no que tange à educação escolar – precarização material, de formação, de estrutura física e de condições de trabalho, por exemplo; além de políticas de nucleação ou fechamento de escolas; como também de aparelhamento ou encerramento, pelo Estado, de espaços conquistados pelos movimentos sociais para a condução de políticas públicas que os afetem. Aqui nos referimos às “contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação que é ofertada aos sujeitos do campo” (HAGE, 2006, p. 304) e estendemos o argumento para a educação ofertada aos sujeitos indígenas, sinalizando que “a ideia de fundo do projeto da educação diferenciada – o direito à diferença – ainda depara-se, perversamente, com a realidade do acesso desigual ao conhecimento” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 12). Tem-se, portanto, um processo de produção e gestão da escassez imposto sobre os povos dos campos e das florestas.

Nesse sentido, a Educação do Campo emerge como força a partir de experiências que se produziram como contraponto à educação rural, cujos programas “sempre tiveram como premissa o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno” (FREITAS, 2011, p. 36). Como afirma Caldart (2009), a Educação do Campo nasce como crítica ao modelo educativo brasileiro, especialmente aquele projetado para o campo, mas já se

inicia construindo contraponto teórico e prático, como “crítica projetiva de transformações” (p. 40) a partir de experiências inspiradas pela Educação Popular. Essas primeiras experiências foram desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) em seus acampamentos e assentamentos, a partir de uma articulação, que se inicia com mães e professoras, centrada na mobilização pelo direito ao acesso à educação escolar, mas vai ganhando forma na busca por uma escola que fizesse sentido na vida de seus filhos e em seus projetos de vida como Sem-Terra (CALDART, 2000). A articulação dessas mulheres se expande para incluir pais e crianças, assim como pessoas desempenhando o papel de lideranças, de modo que o próprio Movimento toma para si a tarefa de “produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva” (CALDART, 2000, p. 145). Assim, num movimento em dois tempos, o MST passa a lutar pelo acesso à escola nos acampamentos e assentamentos e, em seguida, a construir na prática experiências outras com a escola, articuladas com seus processos políticos de formação – as ocupações, despejos, trabalhos coletivos etc. – e com seus projetos de vida – familiares e coletivos. Nesse sentido, desde o final dos anos 1990, se materializa a organização dessas experiências e a produção de uma política de Educação do Campo, ou de territorialização da educação do campo, tendo como marcos: o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, articulado entre MST e Universidade de Brasília, que colocou em contato ideias e práticas desenvolvidas ainda de forma localizada e serviu de base para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; e a realização das Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004. Como efeito dessas articulações, instituiu-se a Resolução CEB/CNE de 03 de abril de 2002, que determina Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e deu-se continuidade e expansão às políticas de formação de educadores do campo. Na transformação de uma política do Movimento para uma política pública, novos sujeitos foram colocados para pensar e fazer a Educação [básica] do Campo, que se destina hoje ao “atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008).

Afirmamos também que a Educação Escolar Indígena (com os muitos adjetivos-componentes que a ela foram se acoplando: diferenciada, bilíngue, específica, intercultural, comunitária) nasce da concretude de alternativas desenvolvidas como oposição às escolas que se sustentavam num projeto de assimilação dos coletivos indígenas a uma “sociedade nacional” projetada como homogênea.

As escolas para povos indígenas remontam aos primeiros séculos de colonização, com os jesuítas. Mas é no Estado republicano que nos interessa aqui mapear um caminho (que não é um só e nem é linear para todos os coletivos indígenas,

vale lembrar). Quer estejamos nos referindo: às escolas integracionistas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), primeiro órgão indigenista brasileiro, criadas onde instalaram-se Postos Indígenas para “amansar”, “atrair”, “pacificar” e “integrar” os índios (liberando seus territórios para a expansão da fronteira econômica), dos anos 1910 até os anos 1960; às escolas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) conveniadas com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), organização religiosa que implementou uma educação pautada no “bilinguismo de transição” entre diversos povos indígenas; aos internatos missionários que existiram, por exemplo, no Alto Rio Negro até muito recentemente; às “escolas de patrão” que, especialmente nas áreas de exploração de borracha (e de mão de obra indígena) na Amazônia, se fizeram presentes como única alternativa para o acesso à instituição escolar; todas essas produções políticas de escolarização estiveram orientadas por uma perspectiva de conversão religiosa e/ou civilizacional, calcadas numa crença de que os coletivos indígenas estariam inevitavelmente em processo de transformação e metamorfose, já que o que se buscava construir era um futuro em que esses povos, como coletivos étnicos, existiriam apenas no passado e que, assim como eles, seus territórios seriam integrados à economia capitalista.

Projetos alternativos de formação de professores indígenas e de apoio à criação de escolas começaram a ser desenvolvidos no final dos anos 1970, a partir de alianças estabelecidas entre povos e lideranças indígenas, por um lado, e, por outro, destes com organizações “Pró-Índio”, criadas na mesma década por militantes e acadêmicos envolvidos com questões de apoio aos indígenas. Um dos projetos pioneiros, nesse sentido, nasceu no estado do Acre, fruto de um encontro entre lideranças Huni Kuin e a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), logo se expandindo e incluindo no diálogo diversas etnias da região. Na mesma época, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) vinha também desenvolvendo processos de educação escolar. Outros tantos foram gestados nas décadas seguintes, como o do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) junto aos Wajãpi, no Amapá, ou do Instituto Socioambiental (ISA) com coletivos diversos do Parque Indígena do Xingu. Esses projetos estavam fortemente atrelados às demandas e lutas por território e autogestão econômica. No Acre, por exemplo, esteve ligado, à criação de cooperativas indígenas para retirar do “patrão” – o da borracha, o da madeira ou o da fazenda – o poder de mediar todo o acesso à bens materiais alógenos, poder esse que era utilizado para a exploração da força de trabalho e dos territórios indígenas. Assim, esses projetos de educação – de formação de indígenas educadores e mediadores das relações interétnicas; de criação de escolas de base comunitária – tratavam de formar sujeitos capazes de lutar pela sua autonomia coletiva, de produzirem leituras propriamente indígenas das relações com os brancos e, dessa maneira, capazes de impedir a manutenção de relações de exploração.

É ilustrativo o projeto que foi nomeado “Uma Experiência de Autoria”, conduzido pela CPI/AC, centrado numa proposta versada na formação de professores que seriam também lideranças e pesquisadores (dos saberes da própria comunidade, mas, sobretudo naquele momento, pesquisadores do mundo dos brancos), porque começa a costurar acordos interinstitucionais, ainda em 1985 (ano de assinatura de um convênio entre a CPI/AC, o governo do estado do Acre, secretaria de educação e Funai, para a inclusão de professores e escolas indígenas no sistema estadual de ensino), “com a finalidade de transformar uma experiência-piloto desenvolvida de forma alternativa em uma nova fórmula de política pública, estadual e nacional” (MONTE, 2001, p. 57). Assim, os cursos de formação que reuniam professores indígenas, anualmente, no sítio da CPI/AC, para pensar os problemas enfrentados por suas próprias comunidades, para aprender a dominar códigos de relações no mundo dos brancos, para discutir os diários produzidos por eles durante o ano e para discutir as assessorias que eram realizadas nas aldeias, foram legitimados pela primeira vez nas esferas oficiais.

Nesse momento, em meados dos anos 1980, no processo de redemocratização do país, os movimentos sociais, entre eles, o Movimento Indígena, tiveram um papel importante em definir novos caminhos nas relações com o Estado e atuaram de forma intensa nas discussões da nova constituinte. É na Constituição de 1988 que as teses de incapacidade relativa dos índios e o estatuto da tutela começam a abandonar o discurso oficial (sem nunca deixar de rondá-lo, como fica perceptível em discursos presidenciais recentes); que o direito originário às Terras Indígenas é reconhecido, assim como a obrigação do Estado de demarcá-las; que se postula que os povos indígenas têm modos de vida e de organização social, têm culturas e línguas próprias, e, no que diz respeito à educação escolar, nenhum desses aspectos pode estar dissociado das práticas educativas formais. É na década seguinte, a de 1990, que o campo normativo se estrutura, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que, não só se dedica, pela primeira vez, a definir normas para a Educação Escolar Indígena, como aponta que a oferta de educação para os povos indígenas deve ser bilíngue e intercultural, com o objetivo de simultaneamente: promover a recuperação de memórias históricas e a afirmação das identidades étnicas; garantir o acesso, pelos indígenas, aos conhecimentos técnicos das sociedades não indígenas. O processo de operacionalização segue com a Resolução 03/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, que continua a estabelecer diretrizes, propondo a criação da categoria “escola indígena” no âmbito da educação básica e afirmando a importância de reconhecer essas escolas no campo normativo. Posteriormente, normas internacionais das quais o Brasil passa a ser signatário, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), reafirmam o caráter diferenciado da educação escolar indígena, e, no âmbito nacional, novas propostas para a organização dessa

modalidade de educação nos sistemas de ensino, como a da criação dos Territórios Etnoeducacionais (Decreto Presidencial 6861/2009), são criadas.

Pode-se dizer que a construção de um campo normativo para a educação escolar indígena, com participação ativa de professores e lideranças indígenas, além de antropólogos e educadores que atuavam nas experiências pioneiras, abriu caminhos para que outros sujeitos coletivos pudessem tensionar o campo homogeneizador das políticas de Estado. É importante mencionar que a criação de políticas públicas, especialmente aquelas no campo da educação, pautadas na diferença e na especificidade, é um desdobramento das lutas de muitos movimentos sociais – entre eles o movimento indígena e os movimentos de luta por reforma agrária – que impulsionaram e criaram o terreno para as transformações garantidas na Constituição de 1988<sup>1</sup>. É na nova Constituição que se passa a reconhecer não só a diversidade da sociedade brasileira, mas a legitimidade de direitos coletivos para grupos específicos, inclusive sobre o território e a manutenção de seus modos de vida. E é naquilo que, no texto constitucional, estabelece um novo entendimento a respeito das práticas educativas entre povos indígenas – a referência à existência de “processos próprios de ensino e aprendizagem” das sociedades ameríndias e à exigência de que estes sejam considerados nas políticas de educação escolar indígena – que se pavimenta um caminho que extrapola esses sujeitos. Certamente, não eram apenas os movimentos indígenas e os seus aliados no campo da educação que vinham construindo o entendimento de que as práticas educativas não escolares apontavam para riquezas e modos de formação e de sociabilidade diversas, que deveriam, portanto, ser levados a sério em qualquer projeto escolar. Essa afirmação já ia brotando e ganhando força para crescer nos caminhos trilhados pela Educação Popular no Brasil, pelo menos desde o início dos anos 1960. É ela aliás, a Educação Popular, que dá a ligação primeira, umbilical, entre a Educação do Campo e as propostas de escolas indígenas ligadas às lutas por autonomia e território. Se no caso da Pedagogia do Movimento – aquela derivada, principalmente, dos movimentos pela reforma agrária – vê-se, de modo explícito, sua constituição histórica atrelada às concepções de Educação Popular, no caso da Educação Escolar Indígena a ligação pode, à primeira vista, parecer menos óbvia. Mas, deve-se ressaltar, ela está na base teórica e política dos projetos pioneiros de Educação Escolar Indígena diferenciada. Basta pensarmos, resumidamente, que a proposta da Educação Popular parte de uma mudança referencial, do saber/fazer da educação formal (e de seus agentes) para o saber/

---

<sup>1</sup> Cabe apontar que é na Constituição de 1988 que se garante o “direito originário” dos povos indígenas aos seus territórios tradicionalmente ocupados, respeitando o conceito de território como imprescindível para a reprodução social e cultural e como complexidade não reduzível ao local de moradia. É também no novo documento constitucional que se postula a obrigatoriedade da função social da propriedade (o que torna a ação direta de ocupações de terras improdutivas um meio de garantir que o Estado cumpra sua obrigação legal de desapropriação de propriedades sem função social).

fazer do povo. O que se costuma chamar de mudança de protagonismo, que passa a ser ocupado pelos mais diferentes coletivos, distribuídos na base da pirâmide socioeconômica, e conjugados no termo povo. E mais. Pois além de tal mudança referencial, lida-se com uma mudança institucional, pois ao se dizer que a Educação Popular extrapola a Educação Escolar, ao mesmo tempo se afirma que a escola passa a ser atravessada, guiada, ou melhor, manejada por esses coletivos.

### **Territórios e manejo existencial**

Como a escola se torna um elemento a ser manejado, não um centro modulador? Talvez possamos assumir tal questão como uma das perguntas-chave para a Educação do Campo e para a Educação Escolar Indígena. Um dos motivos para tal assunção é a relação dessa questão com o *território*, conceito fundamental (FERNANDES; MOLINA, 2004) para a compreensão dos enfrentamentos entre a perspectiva do agronegócio (mas não somente do agronegócio), que chamaremos de *o mundo como dado*, e as perspectivas camponesas e indígenas.

Diríamos, talvez de modo resumido, que território é onde se existe e, ao mesmo tempo, o meio pelo qual se produz e se expressa um modo de existir. É o plano articulador entre elementos materiais e imateriais, plano no qual, pode-se dizer, o material ganha imaterialidade e o imaterial materialidade. Trata-se de uma composição de certos elementos, um manejo, que não apenas dá suporte à existência, mas, também, faz dela uma existência singular. Tal composição, ou manejo, de elementos tão diferentes quanto objetos, corpos, seres, mitos e signos, constitui, mantém e apresenta um território, algo que se dá, sempre, na relação com o *fora* e com o *outro*. Daí dizer que tal composição, ou manejo, é um trabalho, também, expressivo. Talvez seja o caso de escolher o termo manejo, empregando, assim, a expressão manejo existencial. Expressão que nasce do encontro entre duas pesquisas. A primeira toma como questão a vida dos Ashaninka do rio Amônia (COLARES, 2019). Essa pesquisa busca compreender o papel da escola na criação e manutenção da “vida em comunidade”, novidade recente que se opõe a um passado ainda muito próximo, o do “tempo dos patrões”, quando viviam como famílias dispersas exploradas por madeireiros. Uma questão que não está no centro da pesquisa, mas que pode ser apontada aqui é que, em 1992, quando sua Terra Indígena é homologada, os Ashaninka têm de lidar com um território que agora é coletivo, porém limitado e, portanto, limitados são também os elementos que devem dar suporte às suas vidas. As formas tradicionais de manejo, como o abandono periódico de áreas de plantio ou de áreas de refúgio de caça, por exemplo, não dão conta, sozinhas, de resolver os problemas concretos no território. Assim, passam a articular modos ditos tradicionais de relação com a terra e seus seres, com modos ditos modernos de manejo de espécies animais e vegetais. Criam, desse modo, um modo de vida Ashaninka novo e tradicional. Na

segunda pesquisa, a expressão nasce do encontro com a vida das pessoas em situação de rua, em particular, em cenas de uso de crack. Encontro dado por meio do Consultório na Rua, equipe do Sistema Único de Saúde (SUS). Quando se fala em manejo existencial nesse caso, não se pensa apenas na busca por materiais recicláveis para a venda, mas em uma gama de atividades que tornam a vida possível – mesmo diante de múltiplas ações de diversos agentes (milícia, tráfico, polícia, “sociedade” – agentes isolados ou associados entre si) que se caracterizam como imposição da impossibilidade mesma de vida (ARAUJO, 2017). O termo manejo existencial parece adequado por fazer ver um estado não apenas de restrição, mas de escassez, na qual indivíduos e coletivos se veem permanentemente perante um limiar, pois ao lidar com a escassez lida-se com a possibilidade de sua extinção mesma – de sua vida ou de seu modo de vida. Fala-se em extinção de um modo de vida, pois a escassez pode ser gerida de maneira a atingir elementos específicos, aqueles que compõem um modo singular de viver, tendo em vista sua substituição por elementos exógenos homogeneizantes, fazendo do singular algo genérico. Pode-se pensar, por exemplo, na morte de peixes de um rio e a introdução massiva de comidas processadas. Talvez se possa sobreviver, mas o modo pelo qual se vivia entra em processo de morte. Não se trata de um exagero, basta pensar que com os peixes morrendo ou tornando-se inconsumíveis, faz-se morrer, também, a pesca, as atividades ligadas à pesca e todo um conjunto de relações, inclusive imateriais, com o rio.-

Quando se diz manejo existencial, aponta-se, por um lado, para os perigos de um *mundo como dado*, aquele de quase permanente expansão do agronegócio, da mineração, das hidrelétricas, das megalópoles, de imbricação entre Estado e Mercado, e a escassez gerada, imposta e administrada por tal mundo; mas se aponta também, por outro lado, para a capacidade de lidar – e, sob o verbo lidar, guardam-se verbos como batalhar, trabalhar, cuidar, enfrentar, sustentar – com esses perigos e com a produção de tal estado de escassez, de maneira que, não apenas um modo de existir permaneça vivo, mas que passe a manejar outros elementos, a princípio exógenos e genéricos, fazendo-os se movimentar de modo singular, territorializando-os. Ou seja, renovando-os e, assim, renovando-se. E, ao mesmo tempo, permanecendo. O termo *manha*, como utilizado por Paulo Freire (2016) em conversa com integrantes do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), parece ir, também, nesse sentido.

Quando se fala em território indígena e território camponês, portanto, não se quer dizer apenas uma circunscrição abstrata sobre a terra; como também não se denota um modo de vida imutável. Fala-se da existência mesma desses coletivos, desde o trabalho de manejo dos elementos materiais que configuram seus corpos, suas habitações, suas ferramentas, seus meios de circulação, dentre outros; como dos elementos imateriais, como, por exemplo, línguas, modos de falar e de fazer cir-

cular as palavras; como também dos pontos nos quais o imaterial afeta o material e vice-versa. E, cabe lembrar, todo território se dá em relação com outros territórios, relaciona-se com elementos “externos”. Relacionamento que pode ser, inclusive, de uso/aliança momentânea ou incorporação/transformação desses elementos, fazendo-os passar a componentes territoriais.

Mas não se fala em gestão da escassez por acaso. Pensemos, por exemplo, no processo de estruturação fundiária brasileira. Processo marcado pelo monopólio de terras por meio dos latifúndios. Desde a invasão, a divisão em capitâneas hereditárias, as Sesmarias, a Lei de Terras, até todos os bloqueios para a implementação de uma efetiva reforma agrária, impõe-se o paradoxo de um país tropical de dimensões continentais com pessoas sem-terra ou ameaçadas de perder a pouca terra que têm. Se o foco for colocado sobre a Lei de Terras, de 1850, é possível ver como, por um lado, se dá continuidade a visão hegemônica da terra como mera produtora de mercadorias e, por outro, da terra mesma como uma mercadoria (ALENTEJANO, 2012; RIBEIRO, 2020). Tal é a produção e a gestão da escassez. Um processo de homogeneização da relação com a terra. Processo que se constitui, a um só tempo, como limitação/bloqueio do acesso à terra e legitimação/impulsionamento da expulsão da terra, sendo as vítimas desse processo, sobretudo, as populações afro-brasileira e indígena. Portanto, trata-se de produção, distribuição e gestão da escassez, por um lado, e, por outro, da restrição e gestão da abundância pelo agronegócio latifundiário.

Talvez, daqui, possamos voltar a questão: como a escola se torna um elemento a ser manejado, não um centro modulador? Formulando em outras palavras: como a escola pode ser colocada em movimento dentro de certo território, sem funcionar como instrumento de homogeneização e de produção e gestão da escassez? É a partir dessas questões que se constitui a crítica a uma ideia de *adaptação* de uma educação única a contextos diferentes. Pressente-se, aqui, a tensão entre a ideia de uma educação formal universal e o acesso universal à educação formal, pois acessar não quer dizer apenas a possibilidade de frequentar a escola, mas de usá-la, fazê-la se movimentar desde e pelo território que, agora, habita, ou seja, território do qual é componente. Pode-se dizer que ao fazer a universalidade variar a partir do singular (CALDART, 2009), mostra-se que a única universalidade possível é aquela que se constitui e se amplia, permanentemente, pela singularidade. Uma educação universal, por sua vez, mesmo que adaptada a contextos diferentes, não apenas mantém seus conteúdos, como também seus objetivos. Ao se pensar no *mundo como dado* – aquele de expansão quase permanente do agronegócio, da mineração, das hidrelétricas, das megalópoles, de imbricação entre Estado e Mercado, e a escassez gerada, imposta e administrada por ele – e na escola como *formação* para tal mundo, pode-se compreender que a *adaptação* funciona, na verdade, como *camuflagem de guerra*, um modo de

se misturar a certo ambiente tendo como fim a *conquista de um território*. (Talvez o vocabulário seja forte, mas denota, de modo preciso, o papel histórico performado pela educação formal quando em relação com os povos do campo e das florestas). Quando se diz que a escola pode ser um centro modulador, um instrumento de homogeneização e de gestão da escassez, e que ela participa de uma conquista territorial, denota-se, com tudo isso, um processo de mudança “eto-ecológica” (STEN-GERS, 2007, p.52). Não se trataria apenas de um *ethos* escolarizado, mas também de um *oikos*. Uma mudança, ao mesmo tempo, ambiental e comportamental, em seus aspectos materiais e imateriais. A escola não apenas introduz novos elementos ou apaga aqueles próprios aos territórios, ela passa a modular, ao mesmo tempo, os elementos, suas “saídas” e “entradas”, e os modos que eles serão administrados (ou voluntariamente ignorados, funcionando como forças silenciosas e disruptivas). A escola passa, portanto, a fazer tudo girar ao redor e a partir de si mesma. Mas cabe lembrar, a escola não é uma instituição isolada. Se ela pode atuar de modo a transformar todo um território, fazendo tudo orbitar ao seu redor, ela o faz como um nódulo em uma extensa rede institucional de preparação/formação para o *mundo como dado*, assim como de expansão/manutenção desse mundo. A educação rural e o modelo assimilacionista enquadram-se aí, meios de formação através do aplanamento das diferenças com vista à docilização dos corpos e dos espíritos de acordo com o lugar ideal a ser ocupado pelos formandos. No caso do campesino e do indígena tal lugar seria aquele do trabalhador sob o patronato.

Tudo muda quando a escola passa a ser usada, manejada, nesses territórios. Pois, como se disse, o território não é apenas onde se existe. É, também, o meio pelo qual se produz e se expressa um modo de existir. Assim, não se trata de uma disposição organizacional daquilo que se encontra no interior de certa circunscrição, mas da produção (formação) e movimento, por meio das relações, do território e de seus componentes, incluindo aí, os componentes humanos.

### **Formações, existências e fronteiras**

Ao se pensar pelos termos produção (formação) e movimento, compreendemos a afirmação segundo a qual os humanos são verbos no gerúndio: “onde quer que você os encontre, os humanos estão *humanando*” (INGOLD, 2014, p. 389). Estão imbricados em relações entre si, como também com objetos, outros seres e ambientes. Relações essas manejadas, cuidadas, permanentemente. Pois trata-se, aí, da constituição e manutenção de territórios. De forma mais direta: “a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança” (ARROYO, 2003, p. 31).

Está se falando, portanto, de algo muito além da escola, da educação formal como um todo. No entanto, cabe dizer, se tal perspectiva mais ampla ignorar a es-

cola, ela acaba por deixar passar um elemento cujo papel não é reduzido na vida das pessoas do campo e da floresta – pois a educação formal de qualidade, lembramos, passou a ser parte das demandas desses coletivos. Ao deixar tal elemento passar, ao se “esquecer” da escola, deixamos passar muita coisa. Aqui, podemos pensar no tempo que a antropologia demorou em olhar para a escola indígena.

Ainda que diversos etnólogos americanistas tenham se envolvido diretamente, como assessores ou professores, nos primeiros cursos e programas de formação de docentes indígenas, demorou para a escola, a escola indígena especialmente, figurar como tema relevante de pesquisa. Pode-se dizer o mesmo sobre as experiências educativas vivenciadas pelas crianças indígenas dentro e fora desses espaços. Foi a partir dos anos 1990, com etnografias muito inovadoras tratando das apropriações e relações de povos ameríndios com a escola – o trabalho de Peter Gow (1991) foi, nesse sentido, certamente um marco – que um novo campo de estudos foi se desenvolvendo. Na etnologia brasileira, foi nos anos 2000 que se consolidou esse campo, o que se faz perceptível pelo número de dissertações, teses, livros e artigos que foram, a partir dali, publicados em crescimento constante. O MARI, grupo de pesquisas da USP liderado por Aracy Lopes da Silva<sup>2</sup>, e os materiais publicados por esse grupo reunindo pessoas envolvidas em diferentes projetos de pesquisa e assessoria em educação indígena, tiveram papel importantíssimo nesse processo. Através do MARI, muitas pesquisas foram desenvolvidas como meio de construção de uma “abordagem antropológica da educação escolar indígena [que pudesse fazer uso] dos avanços teóricos da etnologia sul-americana contemporânea” (LOPES DA SILVA, 2001, p.30). Estes avanços dizem respeito, principalmente, ao estatuto da corporalidade e da relação Natureza/Cultura nas cosmologias indígenas, do lugar da diferença no pensamento ameríndio e dos apontamentos sobre as variadas teorias sobre conhecimento e cognição. Essas pesquisas também apontavam para a relevância das etnografias realizadas em longos trabalhos de campo, como é comum na etnologia indígena, como meio de investigação sobre os “processos próprios de aprendizagem” dos povos indígenas que, desde a Constituição de 1988, figuram sem definição nos marcos legais da educação escolar indígena. Pensar a escola nos territórios indígenas, apontavam esses trabalhos, significava pensar os modos de existência específicos, os processos e as instituições educativas nativas, as formas de apropriação da escola por esses coletivos indígenas, as diferentes maneiras de criar e cuidar de crianças e de produzir relações sociais harmoniosas, as diversas maneiras de ser criança, as relações interétnicas, inclusive seus conflitos, entre outras possibilidades.

---

<sup>2</sup> Antropóloga com papel importante tanto no campo da elaboração de políticas públicas de educação indígena, quanto na produção e abertura de novos olhares para a pesquisa com povos indígenas.

Se podemos ressaltar essa demora da antropologia em olhar atenciosamente para a escola, podemos, também, enfatizar os riscos que emergem quando a pedagogia passa ao largo da antropologia. Assim, pode-se dizer, que, caso a escola (quem nela trabalha e/ou pensa sobre ela) “se esqueça” do território onde está, pode, por um lado, girar ao redor de si mesma e, por outro, funcionar na conquista desse território pelo *mundo como dado*. Atentando-nos ao primeiro caso, o giro ao redor de si mesma, cabe enfatizar que todo “processo educativo, formal ou informal, tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e de formação a que estão submetidos os educandos”, e que a opção de “ignorar essa realidade e fechar-nos em ‘nossas’ questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos escolares dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se reproduzem desde a infância” (ARROYO, 2003, p.33). Nesse sentido, serve para a pedagogia o que afirma Ingold (2014, p. 383) à antropologia: “uma disciplina confinada ao teatro de suas próprias operações não tem para onde ir”. E podemos adicionar, apontando para a possibilidade de apoio mútuo contra tal confinamento: a antropologia pode fazer a pedagogia sair da escola, enquanto a pedagogia pode, por sua vez, abrir as portas da escola para a antropologia.

E, nesse sentido, Paulo Freire se encontra, exatamente, *entre* a pedagogia e a antropologia; e o que ele ajudou a construir como Educação Popular no Brasil, como apontamos, fertilizou tanto a construção da Educação do Campo quanto da Educação Escolar Indígena. Basta que se recorde do processo pelo qual quem educa/pesquisa pode se tornar, efetivamente, mesmo que momentaneamente, parte de um território – reuniões de apresentação, visitas às comunidades, representantes dessas comunidades atuando como auxiliares de educação/pesquisa, seminários avaliativos, emergência de temas geradores a partir dos problemas expostos no contato e no diálogo com as comunidades (FREIRE, 2005). Diferente de uma proposição metodológica, Paulo Freire faz despertar uma “sensibilidade pedagógica” (ARROYO, 2003) capaz de captar os diferentes modos de existência, principalmente aqueles oprimidos e excluídos, enquanto agentes e proponentes, ou seja, sujeitos de modos de educar, de fazer política, de traçar relações éticas. Isto é, captá-los enquanto agentes e proponentes de *outros mundos possíveis* a serem aprendidos. Paulo Freire, portanto, não nos “propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são” (ARROYO, 2003, p. 34). Quem educa/pesquisa, mais do que estabelecer uma interlocução, trabalha pela instauração de uma aliança.

Tal sensibilidade pedagógica faz ver, portanto, que os coletivos dos campos e das florestas pensam e atuam pedagógica e antropológicamente. Pois pensam e agem para a formar os humanos para/nos seus territórios, ou seja, formar seres capazes de produzir e reproduzir (incluindo aí as variações neces-

sárias) seu modo de existir. Daí ser adequado falar em “pedagogias nativas”, enfatizando a “dimensão intencional, cuidadosa e metódica de algumas estratégias de ensino e aprendizagem”, e reconhecendo “que essas estratégias são também objeto de aprendizagem e, portanto, não são formas inatas e espontâneas de ensinar e aprender” (TASSINARI, 2015, p. 142-3). Como ensinar/aprender a ser indígena, camponês, a ser humano. Mas tal formação não é feita em isolamento. Todo território está em fronteira com outros, em contato, em diálogo, em conflito, por isso a necessidade de conhecer o outro, aprender com o outro, até para se ter a capacidade de se proteger do outro. A escola se encontra, precisamente, na fronteira, entre o *mundo como dado* e os *mundos possíveis dos campos e das florestas*. Essa escola não é projeto que vem pronto. É uma construção permanente que deve ser manejada por um coletivo – indígena ou camponês, por exemplo – para se manter em movimento.

## Referências

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura fundiária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 355-60.

ARAUJO, Erick. **A vida em cenas de uso de crack**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2017.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, pp.28-49, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008** – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Rev. Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

COLARES, Paula. **Viver em comunidade, experimentar com a escola: os Ashaninka do rio Amônia**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna

(org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo; MOLINA, Mônica. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. pp.32-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. pp. 35-49.

GOW, Peter. **Of Mixed Blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia**. Oxford: Clarendon, 1991.

HAGE, Salomão. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 87, n. 217, set./dez. 2006, pp. 302-312.

INGOLD, Tim. That's enough about ethnography. **Hau: Journal of Ethnographic Theory**, v. 4, n. 1. pp. 383–395.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. pp.9-28.

MONTE, Nietta Lindenberg. Textos para o currículo escolar indígena. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001. pp.47-69.

RIBEIRO, Anna Lyvia Roberto Custódio. **Racismo estrutural e aquisição da propriedade**. Uma ilustração na cidade de São Paulo. São Paulo: Contracorrente, 2020.

STENGERS, Isabelle, La proposition cosmopolitique. *In* Lolive, Jacques; Soubeyran, Olivier. **L'émergence descosmopolitiques**. Paris: La Découverte, 2007. pp. 45-68.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, v.21, n.44, 2015.

## SOBRE OS AUTORES

### **Alan Ribeiro**

Professor do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED-UFOPA). Doutor em Educação (USP), Mestre em Antropologia (UFPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Raça, Educação e Etnicidades na Amazônia (GEREA). E-mail: alan.ribeiro@ufopa.edu.br

### **Ana Sofia Freire**

Doutora em Psicologia da Educação (Universidade de Lisboa – PT). Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – PT. Desenvolve pesquisas relacionadas com a inclusão e participação social de alunos na escola regular, bem como desenvolvimento profissional de professores para a educação inclusiva. E-mail: asraposo@ie.ulisboa.pt

### **Andressa Karoline Santana Teixeira**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2020). E-mail: andressakaroline909@gmail.com

### **Anselmo Alencar Colares**

Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Docente do Doutorado Acadêmico (Associação em Rede - Polo Santarém/UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UFOPA". Presidente da Academia de Letras e Artes de Santarém/ALAS. Bolsista CNPq. E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

### **Daiane Pinheiro**

Mestre em Educação. Mestre em Extensão Rural. Doutoranda em Educação – Formação de professores: Educação Especial (Universidade de Lisboa – PT), Professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará e Líder do grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpееpi). E-mail: daianepinheiroufopa@gmail.com

### **Darlene Seabra de Lira**

Mestranda em Ciências da Sociedade Pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Especialista em Estudos Surdos pela Faculdade Santa Helena - FSH, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olin-da – FACHO, professora de Libras da UFOPA.

E-mail: darleneseabra@hotmail.com

### **Edilan de Sant’Ana Quaresma**

Doutor em Ciências com Ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica, Mestre em Estatística, Especialista em Estatística, Especialista em Educação Ambiental, Bacharel em Estatística. Atualmente é Professor Associado da UFOPA/ ICED atuando no Curso de Pedagogia, e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFOPA.

E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

### **Edna Marzzitelli Pereira**

Professora Adjunta de Sociologia da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA (1994). Graduada em Pedagogia (1983), Especialista em Docência do Ensino Superior pela UFPA - Campus de Santarém (1994), Mestre em História e Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2001) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2016).

E-mail: Edmarzzitelli@hotmail.com

### **Eleny Brandão Cavalcante**

Professora adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES).

E-mail: elenycavalcante@hotmail.com

### **Erick Araujo**

Graduado em Pedagogia pela UERJ. Doutor em Bioética e Saúde Coletiva pela UFF. É doutorando em Metafísica na UNB.

E-mail: ericklaraujo@gmail.com

### **Franciellen Tapajós Ribeiro**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2020).

E-mail: ellen\_fsouzat@hotmail.com

### **Gilberto César Lopes Rodrigues**

Professor Adjunto no Instituto de Ciências da Educação da UFOPA desde 2010. Doutor em Educação, Mestre em Filosofia e pesquisador do Grupo de Pesquisa “Indigenismo, Sociedade e Educação ISSEAM-UFOPA” e “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR-UFOPA”.

E-mail: gilbertocesar@gmail.com

### **Hector Renan da Silveira Calixto** (Organizador)

Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ), doutorando em Educação (Ufopa), Professor Assistente da Universidade Federal do Oeste do Pará. Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi).

E-mail: hectorscalixto@gmail.com

### **Hergos Ritor Fróes de Couto**

Pós-doutor em Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA.

E-mail: hergos@hotmail.com

### **Kássya Christinna Oliveira Rodrigues**

Mestra em Educação, Psicóloga e Pedagoga. Docente da Educação Especial e da Psicologia no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos – Gpeepi. Integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/Uepa.

E-mail kassyao@yahoo.com.br

### **Lino Arlem Azevedo Baia**

Especialista em Libras pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, possui graduação em História pela Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, onde também atua como servidor público no cargo de Tradutor/Intérprete de Libras.

E-mail: lino.harllem@hotmail.com

### **Lucas de Vasconcelos Soares**

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Especialista em Gestão Escolar. Graduado em Licenciatura em Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/Ufopa”. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

E-mail: lu.cas.soares@bol.com.br.

**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares** (Organizadora)

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. É Vice-coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste Vice-presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq - Brasil.

E-mail: maria.colares@ufopa.edu.br

**Maria Raimunda Santos da Costa**

Professora titular, Associada II da Ufopa, no Instituto de Ciências da Educação – ICED. Graduação em Pedagogia (UFPA- 1982 e 1992); Especialização em Administração e Planejamento para Docentes (ULBRA-1996); Mestrado em Educação (UFPA-2007), Linha de Pesquisa “Currículo e Formação de Professores”; Doutorado em Educação (UFPA-2015), Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”. Professora da UFPA (1993-2009).

E-mail: raycosta@ufpa.br

**Paula Colares**

Graduada em Ciências Sociais pela UFRJ, e doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ. É professora da Universidade Federal do Oeste do Pará, onde atua na Formação Básica Indígena e na Licenciatura em Pedagogia.

E-mail: paulacolares@gmail.com

