

Ano II - Nº 12 - dezembro 2008

FAE-CAMPUS BH-UEMG

EDUCAÇÃO

EM FOCO

ISSN - 1519 - 3322



2008



Educação em Foco

Ano 11, n.12 – dezembro de 2008

ISSN 1519-3322

**Publicação do Centro de Comunicação da Faculdade de Educação - UEMG
Campus Belo Horizonte**

fae@uemg.br

Conselho Editorial

Almerindo Janela (Universidade do Porto - Portugal), Ana Teresa Drumond Rodrigues (Centro Universitário Newton Paiva), Belkiss Alves Nogueira da Fonseca (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG), Eneida Maria Chaves (Universidade Federal de São João del Rey - UFSJ), José Carlos Libâneo (Universidade Católica Goiás - UCG), Júlio César Furtado (Centro Universitário da Associação Brasileira de Ensino Universitário - UNIABEU), Maria Aparecida da Silva (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG), Maria Odília de Simoni (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG), Mauro Henrique Nogueira Guimarães de Abreu (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), Max Haetinger (Inteligência Educacional e Sistema de Ensino - IESDE), Mirian Paúra Sabrosa Zippin Grispun (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ), Santuza Abras (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG), Tomaz de Andrade Nogueira (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG), Vanda Terezinha Medeiros de Barros (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG).

Educação em Foco – ano 11, n. 12 (dezembro/2008)
Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG,
1995

v. : il.; 21 x 15 cm
Semestral
ISSN: 1519-3322

Educação – Brasil – periódicos 2 - Educação – América Latina
Periódicos: 1 – Faculdade de Educação/CBH/UEMG

COD - 370

Indexada em:

- BBE: Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, INP)
- Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de America Latina, el Caribe, España Portugal.

ISSN 1519-3322

EDUCAÇÃO

EM FOCO

Ano 11, n.12 – dezembro de 2008



Belo Horizonte
2008

Universidade do Estado de Minas Gerais

Reitora

Janete Gomes Barreto Paiva

Vice-Reitor

Dijon de Moraes Junior

Chefe de Gabinete

Ivan Arruda

Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Mário Fernando Valeriano Soares

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Magda Lúcia Chamon

Pró-Reitora de Ensino de Extensão

Neide Wood Almeida

EdUEMG – Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Avenida Coronel José Máximo - 200 - Bairro São Sebastião
CEP: 36.202-284 - Barbacena - MG - Tel.: (32) 3362-7385 - Fax: (32) 3362-7431
eduemg@uemg.br

Coordenação

Fuad Kyrillos Neto

Capa

Centro Design - ED/UEMG

Ilustração da capa

Silvestre R. Curvo

“Espaço circular em cubo virtual” - aço laminado na cor natural.
Obra de Amílcar de Castro instalada em 1995 na Praça Afonso Arinos - BH-MG

Diagramação

Marco Aurélio Costa Santiago

Produção editorial e revisão

Daniele Alves Ribeiro

Faculdade de Educação – Campus Belo Horizonte (FaE/CBH) – UEMG

Diretora do Campus Belo Horizonte
Santuza Abras

Diretora da FaE
Dolores Maria Borges de Amorim

Vice-Diretora da FaE
Lélia Lombardo

Revista Educação em Foco

Centro de Comunicação (Cenc) da FaE CBH/UEMG

Rua Paraíba - 29 - sala 704
Belo Horizonte - MG - Cep: 30.130-140
Tel.: (31) 3239-5912

Coordenador do CenC e editor responsável
Tomaz de Andrade Nogueira

Secretários
Iolanda de Fátima Guilherme
Antônio Augusto de Jesus

Linha Editorial

A revista Educação em foco é editada semestralmente pelo Centro de Comunicação - FaE - Campus Belo Horizonte - UEMG - através de seu curso de Pedagogia e destina-se à divulgação de trabalhos relacionados a assuntos educacionais, sobretudo aqueles ligados à escola pública.

As opiniões emitidas nos artigos são de responsabilidade dos autores.

Permite-se a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Editorial

O número 12 da revista Educação em Foco, publicação da Faculdade de Educação - Campus Belo Horizonte - Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG), traz significativas contribuições no campo da educação e instiga educadores/pesquisadores a reflexões que vão da filosofia nietzschiana aos questionamentos sobre as transformações nos processos produtivos e destes à análise de interações e produções de conhecimento em um ambiente virtual.

No intento de torna-se um centro de excelência em educação, a FaE/UEMG não só incentiva a produção científica da comunidade acadêmica, como tem apoiado as ações do Centro de Comunicação (CenC), fazendo difundir as produções desta unidade, dos profissionais do campus de Belo Horizonte e de profissionais pesquisadores mineiros e brasileiros que colaboram com o repensar crítico, propositivo sobre e da educação.

Os artigos desta revista se imbricam nas discussões sobre inclusão, interdisciplinaridade e educação on-line.

Em “Os cursos de engenharia no Brasil e as transformações nos processos produtivos: do século XIX aos primórdios do século XXI”, as autoras dividem didaticamente o artigo em duas partes. Na primeira, apresentam a história dos cursos de engenharia no Brasil desde os idos de 1648-1650 e na segunda, focalizam as transformações nos cursos de engenharia do século XX ao início do XXI. Tal estudo é subsidiado por vasta revisão bibliográfica.

Em “Os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores universitários”, as autoras apresentam resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, cuja investigação busca articular a construção e a reconstrução do fazer docente com a reflexão sobre a própria prática pedagógica. As contribuições das atividades extensionistas no desempenho do professor universitário são percebidas como possibilidades de auxiliar na descrição dos conhecimentos necessários ao exercício da docência.

As concepções contemporâneas de inclusão sob a ótica da filosofia nietzschiana são apresentadas no artigo “Provocações extemporâneas à ideia contemporânea de inclusão no contexto da filosofia nietzschiana da cultura e suas implicações na educação”. Destaca-se no artigo a crítica aos estabelecimentos de ensino na modernidade.

No artigo “O trágico e o riso na arte da travessia”, o autor se indaga e instiga o leitor a se questionar sobre: Qual o papel pedagógico do riso? Qual o sentido

do riso? Sua leveza contrasta com o caráter de peso e aniquilação do trágico? A investigação da relação entre o riso e a educação perpassa todo o texto.

O artigo “Refletindo a construção da docência baseada numa justiça curricular” propõe uma discussão sobre a construção da docência e dos currículos escolares como instâncias que refletem o processo de quebra de paradigmas num mundo em que a ideia de globalização do capital e da produção determinam novas posturas e maneiras de ser, pensar e agir. Nesse contexto, busca-se uma educação emancipatória, fundada em valores de justiça e autonomia.

Em “Arte e interdisciplinaridade na escola de música da UEMG: uma análise da produção científica de alunos”, as autoras relatam, na diversidade e riqueza de temas escolhidos pelos alunos em seus trabalhos de conclusão de curso, a rica troca de ideias e a heterogeneidade em educação que aponta para a pertinência da integração de currículos dos cursos superiores de formação docentes.

Na abordagem sobre “Educação on-line: análise da interação, colaboração e produção de conhecimento em um ambiente virtual de aprendizagem (*moodle*)”, a autora apresenta análise do impacto da implementação de uma plataforma *e-learnig* em uma disciplina do curso de Pedagogia da UEMG. Os resultados demonstram a abertura dos alunos para a aprendizagem on line em ambiente formal da universidade.

8

Já o artigo intitulado “O percurso histórico do atendimento ao adolescente em Minas Gerais: do menor a autor de ato infracional” aborda uma temática recorrente na atualidade e que exige ainda muita reflexão e ação da sociedade em geral e de seus agentes em particular. A autora lança o questionamento: o adolescente como cidadão e sujeito de direito e deveres deve responsabilizar-se por suas ações através do cumprimento das medidas socioeducativas?

A complexidade das temáticas que compõe o n. 12 de Educação em Foco instiga a leitura e transforma-se em desafios postos para a educação e para os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade soberana e de cidadãos livres e justos.

Dolores Maria Borges de Amorim
Diretora da Faculdade de Educação

Sumário

Refletindo a construção da docência baseada numa justiça curricular

A reflection concerning the teaching construction based on a fair syllabus

Rodrigo Furtado Costa _____ 11

Os cursos de engenharia no Brasil e as transformações nos processos produtivos: do século XIX aos primórdios do século XXI

The courses of engineering in Brazil and the productives processes transformations: XIX century until the beginning of the XXI century

Sara Rios Bambirra Santos , Maria Aparecida da Silva _____ 21

Arte e interdisciplinaridade na Escola de Música da UEMG: uma análise da produção científica de alunos

Art and interdisciplinarity in the Music School of the University of Minas Gerais: an analysis of the students final papers

Gisele Marino Costa, Maria Betânia Parizzi Fonseca, Thais Marques _____ 37

Os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores universitários

The impacts of the extension activities in the university teachers' development

Carla de Almeida Soares, Iracema Campos Cusati _____ 49

O percurso histórico do atendimento ao adolescente em Minas Gerais: de menor a autor de ato infracional

The historical passage of adolescent care in Minas Gerais: from minor to author of the infraction act

Priscila Ferraz Dias Barcelos _____ 65

Provocações extemporâneas à ideia contemporânea de inclusão no contexto da filosofia nietzscheana da cultura e suas implicações na educação

Extemporaneous provocation to the idea of contemporary inclusion in the context of philosophy of culture nietzscheana and its implications for education

Laurici Vagner Gomes 85

O trágico e o riso na arte da travessia

Tragic and the laught in the art of the crossing

Ricardo José Camêlo da Silva 105

Educação on-line: análise da interação, colaboração e produção de conhecimento em um ambiente virtual de aprendizagem (moodle)

On-line education: analysis of the interaction, collaboration and production of knowledge in a virtual learning environment (moodle)

Sirléia Ferreira da Silva Rosa 117

A educação e o fracasso escolar: o eterno retorno do problema

The education and the failure pertaining to school: the perpetual return of the problem

Frederico Antônio de Araújo 133

Refletindo a construção da docência baseada numa justiça curricular

Rodrigo Furtado Costa

Cientista Social pela Faculdade de Ciências e Letras - campus de Araraquara - da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCL/UNESP/CAr); especialista em Gestão e Exercício da Docência no Ensino Superior pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM/Paracatu). Professor das áreas de Ciências Sociais e Educação da Faculdade Frutal (FAF) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Frutal.

prof_rodrigo_sociologia@yahoo.com.br
rodrigofurtado@sociologist.com.

11

Resumo

Diante de um complexo processo de ressignificação de valores, ideias e atitudes no que se referem às relações pessoais e culturais, num mundo em que a ideia de globalização do capital e da produção determinam novas posturas e maneiras de ser, pensar e agir, propomos uma discussão sobre a construção da docência e dos currículos escolares como instâncias que refletem esse processo de quebra de paradigmas. Buscamos confirmar a centralidade da cultura na construção de uma educação emancipatória calcada no respeito e na convivência com a alteridade, de modo que possamos refletir acerca da educação e da escola que queremos, numa sociedade em que os valores de justiça e autonomia de pensamento andam profundamente relativizados.

Palavras-chave: cultura; educação; emancipação; currículo escolar.

Introdução

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”

Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*

A educação contemporânea exige continuamente uma releitura crítica diante dos impasses e perspectivas de suas políticas atuais. Essas sequer podem ser concebidas separadas de alguns pressupostos filosóficos, histórico-sociais, econômicos e culturais que sustentam sua aplicação, principalmente num momento de explícito movimento dialético observado no interior da transição de paradigmas da sociedade mundial que, por sua vez, se faz sentir também nos currículos escolares e na prática curricular¹.

O objetivo desta discussão é fazer alguns apontamentos sobre esses impasses e perspectivas, de modo que possamos lançar alguma luz sobre o debate vigente acerca da construção de caminhos que atentem para a importância do multiculturalismo² na elaboração dos currículos escolares. Procuraremos, nesse sentido, debater a hipótese de que o currículo escolar e a prática curricular podem ser caminho seguro para que a escola confirme seu papel de agente transformador e emancipador, desde que os atores sociais atuantes nesse espaço institucional, sobretudo os docentes, compreendam minimamente a construção de alguns possíveis significados de multiculturalismo.

12

¹ Diante do turbilhão de transformações culturais e de ressignificação de valores pelas quais passa a sociedade mundial economicamente globalizada, à escola se coloca também a necessidade de efetivas e profundas mudanças no exercício de suas práticas e culturas para conseguir enfrentar muitos dos desafios do mundo atual. Nesse sentido, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), “as rápidas transformações do mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação” e, conseqüentemente, uma maior aproximação no âmbito das relações culturais, pessoais e étnicas - típicas do ambiente global predominante na atual história do capitalismo - acabam por incidir “fortemente na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva” (p. 12). Ora, tem-se aí claramente o desafio de se dar conta dos novos impasses que se impõem à prática docente e aos currículos escolares no âmbito da necessária transição de velhos para novos paradigmas: “transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas [e] educar as crianças e jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (ibid., p. 12).

² A concepção de multiculturalismo teve início na década de 1970 quando o Canadá fez dela, pela primeira vez, uma política oficial. Pouco depois, tal concepção tornou-se o grande conceito em voga no mundo, sobressaindo-se na União Europeia e tendo o Reino Unido em sua vanguarda. Sua base teórica diz respeito à integração de culturas, de modo que se entenda - no decurso histórico da construção de seus significados e ressignificados - questões como “liberdade cultural” e “celebração de todas as formas de herança cultural”. Atualmente, porém, há uma dúvida pairando sobre o entendimento dessas categorias, segundo o economista ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1989, Amartya Sen (2006), que afirma que essa dúvida se inicia em “um raciocínio incorreto [de modo que] não se deve confundir, de um lado, a liberdade cultural - elemento fundamental da dignidade de todos os povos - e, de outro, a defesa de celebração de todas as formas de legado cultural, sem procurar saber se os indivíduos envolvidos escolheriam essas práticas de fato se tivessem a possibilidade de fazer um exame crítico delas”. O economista mostra que a liberdade cultural, “bem compreendida, consiste em saber resistir à aprovação sistemática das tradições passadas, quando os indivíduos veem razões para mudar seu modo de vida” (p. 3). Diante disso, muitas nações acabam isolando - através da noção do que é multicultural - os indivíduos em comunidades. Nesse sentido, quando um povo e/ou comunidade social e etnicamente configurados conseguem achar razões para mudar seu modo de vida, entender que políticas oficiais devam impedir tal mudança em nome de uma tradição é, minimamente, uma forma muito pouco multicultural. Há, então, uma confusão em detrimento à integração multicultural. O resultado é que países como Dinamarca, Reino Unido, Holanda, França, sob o manto da dúvida ou do ceticismo, estão pensando ou já reverteram suas políticas públicas. Sobre essa temática, ver SEN, Amartya. *Identity and violence*. W.W Norton, 2006.

Educação para a emancipação: uma reflexão a partir da história

A concepção de educação emancipatória³ teve com o filósofo alemão Theodor Adorno (1906–1969) fundamental contribuição. Entre as duas grandes guerras mundiais - especificamente nas décadas de 1920 e 1930 -, tivemos o surgimento dos regimes totalitários nazista (Alemanha) e fascista (Itália), cuja influência se fez sentir em outras áreas da Europa (Espanha, Portugal), da Ásia (Japão) e da própria América do Sul (Brasil, com a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas), fatos esses testemunhados pelo pensador e que nos legaram uma história sombria de etnocídio e holocausto. Segundo Adorno:

a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 1995, p.119, 134).

Diante desse quadro histórico totalitário de opressão e barbárie em face de princípios essenciais dos direitos humanos, Adorno e outros filósofos associados à escola de pensamento frankfurtiano realizaram formulações teóricas e postulados éticos que representaram importante expressão científica, proporcionando, assim, contribuições significativas para o entendimento e a crítica das questões educacionais contemporâneas. Seus estudos permitem desvendar vários aspectos das contradições presentes no cientificismo e no racionalismo instrumental típicos de nossa sociedade historicamente classificada como moderna e marcada pelo sofrimento, pela barbárie e pelo processo de “coisificação” do ser humano, possibilitando, como resultado, pensar em uma educação para a emancipação.

De acordo com as filósofas Aranha e Pires, na esteira da melhor tradição frankfurtiana:

Theodor Adorno integrou o grupo que formulou a filosofia do Instituto de Pesquisa Social, de Frankfurt, também conhecida como Teoria Crítica. Seus mentores se recusaram a aceitar a premissa de que aderir à Razão é algo “inocente”, de modo que a concepção iluminista de que o logos é efetivado por meio da

³ A ideia de emancipação, aqui, realiza-se a partir do entendimento da educação como espaço de formação que possibilite a construção e exercício da autoconsciência e da crítica, do pensar e refletir para compreender o mundo e desvendar as ideologias presentes nas produções e práticas realizadas pelos indivíduos.

ciência sofreu crítica ardorosa por parte de pensadores de garbo como Horkheimer, W. Benjamin, Marcuse e Habermas (ARANHA; PIRES, 1993, p. 124).

Nesse sentido, as críticas feitas pelos frankfurtianos à crença na ciência e na técnica como “redentoras” da liberdade:

repudiaram-nas como instrumentos de emancipação social, uma vez que o progresso custa a execração do “sujeito autônomo”, ou seja, custa a sua anulação, sujeito este que passa a ser cooptado pela indústria cultural ou pela sociedade unidimensional. O resultado é que as práticas humanas em suas diversas manifestações (econômica, social, política, cultural, estética e ética) são arbitrariamente uniformizadas (*ibid.*, p. 124).

E prosseguem:

tal fato leva, portanto, ao exercício de uma forma de racionalidade chamada razão instrumental, ou seja, é a prática de uma racionalidade científica “de cunho positivista” cujo objetivo é a dominação da natureza procurando atingir fins lucrativos. Nesse sentido, ciência e técnica ficam subordinados ao capital (*ibid.*, p. 124).

14

Por tudo isso, Adorno, bem como os demais frankfurtianos, alertou-nos para a necessidade de se recuperar o indivíduo autônomo e consciente de seus objetivos, procurando buscar sua emancipação no âmbito individual através da autonomia da razão.

Ora, o fato histórico que nos apresentou exemplarmente essa “irracionalidade” revestida de modelos teóricos que “quiseram ser racionais” foi a barbárie do nazifascismo nos idos de 1920, 1930 e 1940. Adorno apontou a educação como forma de reflexão acerca dessa instrumentalização da sociedade que, mais tarde e no âmbito do capitalismo pós-guerra, reforçou o processo de reificação humana - que já se fazia sentir desde a Revolução Industrial oitocentista - com especial aguçamento da “mais-valia” relativa⁴, sobretudo em tempos de mundialização econômica.

Para o filósofo, a educação deve se voltar para a conscientização e posterior emancipação do sujeito. O caminho para tal seria a reflexão que conduziria, por sua vez, à transformação. Nesse sentido, a educação deve, simultaneamente, evitar a barbárie (nazifascista) e buscar a emancipação

⁴ Nesse sentido, entendemos o conceito de mais-valia relativa no âmbito do materialismo histórico e dialético configurado na obra do filósofo alemão Karl Marx.

humana de modo que se questione a ideia de totalitarismo e, por extensão, a de educação autoritária. Portanto, o objetivo desse processo é pensar a educação emancipatória. Uma forma é apresentar um extenso projeto de transformação social global em que haja uma compreensão da totalidade da sociedade repressiva, de maneira que nele não ocorra o isolamento do processo educacional, refletindo, assim, seu papel transformador.

Não obstante, se levarmos em conta o caminhar do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial, sob a análise de Adorno, não poderíamos duvidar de que todo esse esforço educativo estaria já em seu momento inicial condenado ao insucesso? E, por conseguinte: a educação poderia, então, manter algum fio de esperança se se pretende emancipatória?

Ora, observemos que as questões levantadas pelos frankfurtianos em geral e por Adorno, em particular, mostram-se claramente integradas com a problemática educacional contemporânea. A cultura escolar vigente - herdeira das características da escola moderna - pauta-se na visão monocultural que, por sua vez, institucionalizou-se. Nesse sentido, em tempos de educação ainda dual, de certa forma tida como uma mercadoria, a necessidade de buscarmos uma reinvenção da escola como espaço de cruzamento de culturas várias se faz urgente. Assim, é preciso buscar novos objetivos e estratégias na elaboração de currículos e na sua aplicação concreta, de maneira que se promova a articulação com as necessidades e perspectivas dos grupos excluídos social e culturalmente da escola e da sociedade do consumo.

O caminho para tal empresa é, em essência, o mesmo discutido por Adorno. Daí sua vívida atualidade: buscar um novo olhar que nos conduza à transformação e à emancipação. Noutras palavras, a necessidade de termos clara a importância da reflexão filosófica do nosso papel na sociedade e, por extensão - no tocante à educação - refletir acerca da função da escola: assumir nosso compromisso como educadores com postura, rigor, desvendando (no âmbito da relação ensino-aprendizagem) os mecanismos que impedem o ser humano de ser livre, enfim, de se emancipar.

Por tudo isso, é notória a necessidade - dentro da educação - da problematização das práticas escolares, do currículo, da relação entre as diversas culturas e do olhar sobre a alteridade, permitindo assim uma ação racional autônoma - cujos fins específicos sejam pensados claramente - acerca da condição humana e da busca de uma justiça curricular, segundo a herança do pensamento frankfurtiano.

Multiculturalismo e práticas educacionais: o desafio da educação emancipatória

A história nos mostra que a ideia de educação reflexiva esbarra em impasses encontrados nos próprios currículos escolares e na própria prática docente. Estes não conseguem responder às demandas emancipatórias e mais humanizadoras que se tornam claras numa sociedade atual pautada na cultura urbana, consumista e massificada que acaba, por sua vez, reforçando o individualismo e reduzindo o sentido da vida ao gesto de comprar e consumir, competir e vencer. Assim impera uma visão fragmentada, alienada e a-histórica que leva à despolitização.

Diante disso, a contribuição de análises sobre a escola como espaço de “cruzamento de culturas” é indiscutível. Esses estudos mostram que o processo de elaboração dos currículos escolares e da prática curricular propriamente dita é caminho para se pensar a diminuição cultural da desigualdade inerente a grupos sociais que, por grande período, ficaram fora da escola, especialmente no Brasil. Segundo Moreira e Candau, “os novos desafios encontrados em sala de aula em face desses variados grupos sociais que passaram a compor o ambiente escolar, antes dele excluídos, não estão conseguindo responder aos problemas de como fazer com que a cultura seja questão central da elaboração curricular”, bem como de “designar às práticas curriculares uma dimensão multicultural de maneira a incluir essa camada populacional respeitando seus interesses e perspectivas emancipatórias” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156).

16

Nesse sentido, os autores procuram mostrar “a necessidade de formar o docente pautado no princípio da *justiça curricular*, cujo interesse é compreender que as práticas pedagógicas devem estimular o questionamento das relações de poder, contribuindo assim para a redução - dentro de um contexto democrático - da opressão, da discriminação e do preconceito” (*ibid.*, p. 157). Para tanto, apresentam como objetivo discutir sugestões e princípios apresentados ao professorado - para além das cátedras - no esforço de colocar a cultura como condição *sine qua non* de suas práticas educacionais cotidianas. E vão além:

tal perspectiva exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “mediação reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as

diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

Inquestionável, portanto, é a centralidade da cultura na sociedade e na educação. Essa centralidade vem constantemente sendo ratificada pelos diversos autores e de diferentes matrizes teóricas, uma vez que no cenário contemporâneo “a cultura exerce papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, posto que estamos diante de uma revolução cultural” (HALL, 1997, *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 158). Faz-se necessário atentarmos para o papel do multiculturalismo como caminho norteador dos currículos escolares, enfim, da necessidade de termos essa consciência: é porque esse inevitável “caráter plural das sociedades atuais não está conseguindo responder aos dilemas e demandas provocados pela globalização econômica e pela mundialização da cultura” (ORTIZ, 1994, *apud* MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156). Se essa empreitada obtiver sucesso, poderemos construir um caminho minimamente seguro para enxergar e debater a existência de perspectivas e de pontos de vista de minorias étnicas e raciais não incluídas socialmente, bem como de parcela da população constituinte das camadas populares.

Outro ponto importante são as relações entre escola e culturas. Elas apresentam a imperatividade da compreensão de que todo e qualquer processo educativo é fruto dessa mesma relação, uma vez que a escola se realiza socialmente como instituição cultural e que, por isso, deva ser capaz de fomentar suas práticas educativas para além dos obstáculos desafiadores que ora se apresentam no âmbito da nova ordem mundial: o mundo globalizado neoliberal.

Tais desafios exigem urgentes reflexões filosóficas, de modo que os educadores assumam o seu “compromisso como educador” com rigor. Dessa forma, é imperativo “(re)aprender” a ver o mundo, sob a égide de um “novo olhar”, sobre aquilo que já temos como verdadeiro e certo e sobre os pressupostos conceituais e valorativos que condicionam nosso pensar e agir dentro de uma sociedade profundamente desigual em todos os níveis.

Nesse sentido, a compreensão de que a gestão dos currículos escolares no Brasil deve levar em conta o campo do multiculturalismo, isto é, que é importante pensar os currículos sob a égide da diversidade cultural, só amplia o leque de ação educativa para a construção da emancipação humana. Nessa mesma esteira, a estratégia de se buscar a conscientização a respeito do combate ao racismo e à discriminação, dentro do ambiente escolar, colabora para o entendimento e a afirmação desse espaço como privilegiado de educação

atenta às diferenças, à alteridade, ao “outro”, diferenças que, muitas vezes, se fazem sutis.

Segundo Moreira e Candau:

preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.164).

Algumas indicações de abordagens face aos desafios apresentados mostram que tal relação entre escola e culturas é, em si mesma, complexa, uma vez que o contexto sociohistórico em que se efetiva acaba por exigir uma releitura de paradigmas e de visões/verdades que se têm sobre a educação.

À guisa de conclusão

Faz-se necessário questionar essa realidade, buscando construir uma escola e sociedade democráticas, cujo *locus* passe pela formação docente ampla, crítica e consciente dos desafios imperativos da sociedade globalizada, excludente e, ao mesmo tempo, multicultural em que vivemos. Entendemos que é através de uma visão de respeito à alteridade e aos vários grupos sociais e étnicos existentes que será plausível a construção de um “projeto político-pedagógico”⁵ que ateste o papel da escola como um dos alicerces fundantes de uma sociedade realmente moderna, democrática e, talvez, menos injusta.

Enfim, para além do discurso, importante é nos convenceremos da urgência de uma releitura de nossas práticas e currículos escolares, de maneira que assumamos uma postura ética alicerçada sobre a crítica epistemológica rigorosa e a autorreflexão. O que não podemos mais - educadores e instituições de ensino - é nos furtar do compromisso, essencialmente pelo “lugar social” que ocupamos, de desvendar os mecanismos que impedem o ser humano de ser livre, de ser emancipado, portanto, de pensar a educação emancipatória.

⁵ Ao escolhermos um projeto pedagógico estamos, necessariamente, escolhendo uma orientação construtiva e curricular política, ou seja, que tem a imperativa função social de transformação da realidade e da sociedade para melhor. Portanto, todo projeto pedagógico tem em si uma essência política, posto que é transformadora. É preciso ter claro “que professores [e alunos] se pretende formar para atuarem no contexto da sociedade brasileira contemporânea”, uma vez que “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 11). Não é exagero afirmar que quando escolhermos um modelo de atuação e prática curricular, ao mesmo tempo estamos optando por um modelo de escola e, principalmente, de sociedade e de homem que queremos.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, M. L. A.; PIRES, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

SEN, A. O racha do multiculturalismo. *Folha de S. Paulo*, 17 set. 2006. Suplemento Mais, p. 3.

A reflection concerning the teaching construction based on a fair syllabus

Abstract

As regards that a complex process of changing minds, values and attitudes as for the personal and cultural relations in a world where the capital and production globalization idea determines new ways and positions to be, to think and to act, we propose a discussion about the teaching and syllabus building as issues that reflect this process of breaking paradigms. We search to confirm the central position of the culture in an emancipated education building based on respect and companionship with the alterity, in way that we can think about the education and the school we want, in a society where the values of justice and autonomy of thought deeply walk relativized.

Keywords: culture; education; emancipation; syllabus.

Os cursos de engenharia no Brasil e as transformações nos processos produtivos: do século XIX aos primórdios do século XXI

Sara Rios Bambirra Santos

Psicóloga, pós-graduada em Gestão e Tecnologia da Qualidade. Mestranda em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

sarabambirra@yahoo.com.br

Maria Aparecida da Silva

Mestre em Planejamento Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Mestrado em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

21

masilva46@oi.com.br

Resumo

Este artigo trata das relações entre as transformações nos processos produtivos e o ensino de engenharia no Brasil nos séculos XIX, XX e início do XXI. Supõe-se haver uma estreita relação entre essas transformações e as modificações no ensino de engenharia. A revisão bibliográfica subsidia o desenvolvimento do presente artigo. Na primeira parte, apresenta-se a história dos cursos de engenharia no Brasil nos seus primórdios e durante o século XIX. A segunda parte focaliza as transformações nos cursos de engenharia do século XX e início do XXI.

Palavras-chave: curso de engenharia; processos produtivos; abordagem histórica.

O ensino de engenharia no Brasil – seus primórdios e durante o século XIX

22

O início da história do ensino de engenharia no Brasil, de acordo com Bazzo e Pereira (1997), ocorreu de forma periódica. A referência mais antiga ao ensino de engenharia no Brasil data de 1648-1650, quando o holandês Miguel Timermans foi contratado para ensinar sua “arte e ciência” (TELLES, 1994). O início do ensino formal de Engenharia no país, porém, foi com a Academia Real Militar, criada em 4 de dezembro de 1810 pelo príncipe regente (futuro rei Dom João VI), substituindo a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho instalada em 17 de dezembro de 1792. A Academia Real Militar foi a primeira escola a funcionar nas Américas e a terceira no mundo, sendo antecedida somente pela Escola de Pontes e Calçadas, em 1747, na França e pela Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho, em Portugal, em 1790 (UNIVERSIA, 2008).¹ Antes da abertura da Academia Real Militar, havia cursos regulares de engenharia no Brasil no formato de aulas isoladas. Em 1699 foi criada a Aula de Fortificação no Rio de Janeiro e em 1710, a Aula de Fortificação e Artilharia em Salvador (TELLES, 1994). Assim, a Academia Real Militar responsabilizava-se pelo ensino das ciências exatas e engenharia em geral. Formava não só “oficiais para as armas”, mas também “engenheiros geógrafos e topógrafos com a finalidade de conduzir estudos e elaborar trabalhos em minas, caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas” (INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA, 1999, p. 3). Naquela época, de acordo com Kawamura (1981), a formação e o trabalho estavam estritamente ligados à “arte militar”, e a tecnologia interessava apenas enquanto meio de segurança e repressão. Ao longo dos anos, a Academia Real Militar passou por reformas e transformações. De acordo com o Instituto Militar de Engenharia (1999) e com Bazzo e Pereira (1997), seu nome mudou quatro vezes: Imperial Academia Militar (1822), Academia Militar da Corte (1832), Escola Militar (1840) e Escola Central (1859).

De acordo com Weiss (1969), no início do século XIX a base da economia brasileira era a agricultura, representada pelos plantios de cana-de-açúcar na primeira metade do século e do café na segunda metade. Em 1808 iniciaram-se atividades industriais no Brasil com o predomínio das fábricas de algodão.

¹ Entretanto, os documentos pesquisados se contradizem em relação ao nome da primeira escola de engenharia portuguesa. Há fontes que afirmam que a primeira escola portuguesa se denominava “Escola de Pontes e Calçadas”, como a francesa. Porém, outras fontes afirmam que a primeira instituição de ensino destinada à engenharia era a Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho, nome similar à escola brasileira.

Em 7 de setembro de 1822, com a proclamação da independência, o Brasil se liberta de Portugal, mas economicamente nada muda. Por sua vez, durante o Segundo Reinado, entre 1840 e 1889, intensificam-se as primeiras manufaturas e fábricas no Brasil. A pequena indústria brasileira, porém, não era páreo para a livre concorrência estrangeira: os produtos chegavam da Europa, principalmente da Inglaterra, com qualidade e preços que superavam a mercadoria produzida no Brasil. Essa situação se agravou ao longo dos anos: enquanto o desenvolvimento industrial europeu era contínuo, os métodos brasileiros estavam restritos a padrões ultrapassados. Ainda assim, mesmo diante da concorrência europeia, as indústrias de manufatura, tecidos e metalurgia conseguiram se estabelecer no país (PRADO JUNIOR, 1980).

No decorrer do Segundo Reinado, de acordo com Weiss (1969), houve também o desenvolvimento do comércio e das obras públicas. Em 1º de março de 1858, o ministro de Guerra, Jerônimo Coelho, assina o decreto nº 2.116, criando a Escola Central do Exército no Brasil, que se encarrega do curso de Engenharia Civil, até então inexistente no país. Com estas modificações, o ensino militar ficou a cargo da Escola de Aplicação do Exército, então denominada Escola Militar e de Aplicação de Exército, e da Escola Militar do Rio Grande do Sul (BRASIL, 1973). O decreto imperial nº 5.600, de 25 de abril de 1874, transformou a Escola Central em Escola Politécnica do Rio de Janeiro, voltada exclusivamente para o ensino das Engenharias e subordinadas a um ministro civil. Assim o ensino de engenharia desvincula-se de sua origem militar (SILVA, 2002; TELLES, 1994). No entanto, antes desse decreto havia outras duas instituições dedicadas ao ensino de engenharia. A lei provincial nº 10, de março de 1835, criou o Gabinete Topográfico para formar topógrafos, engenheiros de estradas e medidores de terras. Outra escola foi o Imperial Instituto de Agronomia, localizado na Bahia, com o objetivo de formar engenheiros agrônomos e regentes rurais (TELLES, 1994).

Entretanto, de acordo com Prado Junior (1980), na segunda metade do século XIX a economia agrícola se transformou. Com a decadência das lavouras tradicionais – cana-de-açúcar, algodão e tabaco – desenvolveu-se a agricultura cafeeira. A partir de 1860, a exportação do café começou a aumentar em proporções crescentes e o Brasil chegou a ser o grande produtor mundial, com quase monopólio do comércio internacional. Nesse sentido, a crescente produção cafeeira pressionou a mecanização das indústrias rurais, a instalação de algumas primeiras manufaturas e a construção de estradas de ferro.

A partir de 1880, no Segundo Império, houve acentuado progresso industrial. Fundaram-se 150 indústrias, das quais 60% eram destinadas ao setor têxtil, 15% à alimentação, 10% à indústria de produtos químicos e similares, 3,5% à de vestuários e objetos de tocador e 3% à metalurgia (WEISS, 1969b). O ensino de engenharia também passa a crescer. Em 12 de outubro de 1876, criou-se a Escola de Minas de Ouro Preto. Ainda no século XIX, outras cinco escolas de engenharia foram implantadas: a Politécnica de São Paulo, em 1893; a Politécnica do Mackenzie College e a Escola de Engenharia do Recife, em 1896; a Politécnica da Bahia e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, em 1897 (BAZZO, PEREIRA, 1997; TELLES, 1993). De acordo com Kawamura (1981), do final do Império até 1930, a base econômica da época era agroexportadora (cafeeira). Portanto, a missão da escola superior era a de formar profissionais aptos a trabalharem na estrutura burocrática e política que a agricultura exigia, ou exercerem profissões liberais como advocacia, medicina e engenharia. Laudares afirma que:

as oportunidades de trabalho para os engenheiros pautavam-se assim pela expansão dos setores ferroviários, hidrelétricos, edificações e de serviços públicos, correntes da produção agroexportadora. Sua participação social era restrita se comparada com a do advogado e a do médico (LAUDARES, 1992, p.25).

Contudo, o interesse de outras nações na agroindústria brasileira fez com que as primeiras Escolas de Engenharia fossem influenciadas e patrocinadas pelo capital estrangeiro (BAZZO, PEREIRA, LINSINGEN, 2000; CUNHA, 1999). A Escola de Minas de Ouro Preto, por exemplo, sofreu grande influência da *École Polytechnique de Paris*, mesmo sendo introduzida pelos portugueses. Enquanto a Escola de Engenharia do Mackenzie College foi construída através do capital norte-americano. O ensino nas escolas de engenharia da época, até então, possuíam forte tendência pragmática, ou seja, considerava-se válido o conhecimento baseado na experiência, desviando-se da abstração. Essa tendência, porém, conflitava com as condições estruturais do país, de perfil agroexportador: não havia ainda engenheiros altamente especializados, principalmente em tecnologia industrial (LAUDARES, 1992; CUNHA, 1999). No final do século XIX, o movimento filosófico positivista influenciaria as elites brasileiras, expressando-se na demanda pelas Escolas de Engenharia no Brasil, mas valorizando o ensino enciclopédico (CUNHA, 1999; BAZZO, PEREIRA, LINSINGEN, 2000). Desse modo, as novas condições de ensino possibilitaram

aos engenheiros formados atuarem em todos os campos da engenharia, pois forneciam uma “sólida formação básica que os habilitavam ao autodidatismo para as mudanças requeridas” (INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA, 1999, p.3).

O ensino de engenharia no Brasil – século XX e início do XXI

No final do século XIX e início do XX, o Brasil viveu uma grande crise no mercado econômico (WEISS, 1969a). O governo abordou várias tentativas de superá-la, porém não obtém êxitos duradouros para estabilizar seu mercado. Não obstante, após 1910, estourou no Brasil a crise da borracha, e o produto começou a ser excluído dos mercados internacionais pela concorrência do Oriente. Em seguida, mas em menor escala, a produção do cacau passou por situação semelhante (PRADO JUNIOR, 1980). O mercado cafeeiro sofreu várias intervenções governamentais, já que era o principal produto comercial brasileiro. Em outubro de 1929, ocorreu o desfecho de mais uma tentativa de intervenção oficial no mercado do café. Além da falta de sucesso da tentativa brasileira, a crise se agravou devido ao *crash* da bolsa de Nova Iorque (WEISS, 1969b).

Mesmo em meio a crises, desde 1880, a indústria continuava ocupando cada vez mais espaço dentro da economia brasileira. Durante a Primeira Guerra Mundial, entre 1914 a 1918, a indústria brasileira obteve grande impulso, pois houve uma brusca diminuição da importação de manufatura dos países beligerantes e uma forte queda no câmbio, fator que contribuiu para a redução da concorrência estrangeira (PRADO JUNIOR, 1980). Naquele momento, formou-se no Brasil uma nova indústria, que começava a tomar conta do mercado: a carne congelada (setor frigorífico). Aproveitando-se de matéria-prima abundante, a indústria frigorífica passou a exportar para a Europa em detrimento do mercado interno. A indústria, a partir desse contexto, passou a ocupar um lugar de destaque na economia do país. No entanto, a situação industrial ainda era precária, pois havia carência de capital e investimentos sólidos na indústria brasileira, já que a aplicação financeira estatal era vista como muito mais certa e segura do que o investimento industrial.

Surge uma nova conjuntura econômica brasileira, mudanças econômicas, ideológicas e políticas do país e do mundo. Nesse contexto, as escolas de engenharia se voltam para a produção industrial. O ensino seguia uma vertente pragmática, em que se focalizava o aspecto prático em detrimento do estilo enciclopédico. A eliminação do cunho teórico-genérico e a especialização vincularam-

se aos interesses da produção industrial. A ideologia pragmática contribuía para a expansão das ideias de organização racional do trabalho, visando ao aumento da mais-valia (CUNHA, 1999; KAMAWURA, 1981). Nessa fase, estruturou-se um modelo de ensino brasileiro com maior ênfase à especialização do engenheiro sem, no entanto, perder as características de formação geral. A engenharia estruturada sobre a concepção pragmática proclamava o princípio do domínio do homem sobre a natureza para o benefício do próprio homem. Na prática, entretanto, de acordo com Cunha (1999), o princípio de dominação ultrapassou a relação com a natureza, estendendo-se a dominação do homem sobre o homem.

Assim, após a Primeira Guerra Mundial, grandes empresas estrangeiras montaram indústrias subsidiárias no Brasil, buscando contornar as pesadas tarifas alfandegárias, aproveitar-se da mão-de-obra barata ou privilegiar o Brasil devido à facilidade de transporte de mercadorias. Os ramos principais da sua produção eram veículos motores, produtos farmacêuticos e químicos, bem como aparelhos elétricos e alimentos. Finalmente, a siderurgia passa a receber crescentes investimentos estrangeiros, indústria até então pouco desenvolvida no Brasil devido à localização da matéria-prima (PRADO JUNIOR, 1980). De acordo com Crivellari (2000), a partir da década de 1930, a concepção da engenharia se constituiu enquanto “ciência aplicada aos problemas concretos”, visando sua solução. As mudanças progressivas no ensino de engenharia resultaram “na maior divisão do trabalho do engenheiro e no crescente surgimento das novas especialidades, rompendo com a visão mítica do engenheiro-expert universal” (LAUDARES, RIBEIRO, 2000, p.493). O caráter elitista e seletivo do ensino de engenharia evidenciava as funções sociais da escola na reprodução da estrutura de classes e relações sociais de produção. Ao mesmo tempo em que a escola fornecia ao sistema social uma elite certificada tecnicamente, criava um “exército de reserva”, direcionado para as funções menos qualificadas, porém essenciais ao regime capitalista. Ao selecionar os que constituirão a elite profissional, ela exercia sua função delegada de autoridade sobre determinada área de conhecimento técnico e de direito; função reforçada pela regulamentação profissional do engenheiro, na medida em que possibilitava sua seleção pelo próprio mercado de trabalho (KAMAWURA, 1981). Essa regulamentação em caráter nacional da profissão de engenheiro, arquiteto e agrimensor só ocorreu em 1933, por meio do decreto federal nº 23.569, segundo Telles (1984).

Até 1946, de acordo com Bazzo e Pereira (1997), existiam quinze instituições de ensino de engenharia. Kawamura (1981) ainda afirma que houve uma ampliação das escolas de engenharia no Brasil após a Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir de 1955, já que as mudanças ocorridas no aparelho econômico propiciaram a utilização intensiva da tecnologia.

A política desenvolvimentista adotada pelo governo J.K. incentivou os investimentos no setor industrial e provocou um crescimento acelerado da indústria brasileira. Entre os anos de 1955 a 1961, o crescimento industrial do Brasil alcançou 80%; a indústria de aço, 100%, a mecânica, 125%, as do setor elétrico e de comunicações, 380%; a de equipamentos de transporte, 600%. Entre 1950 a 1960, quase trinta e duas mil indústrias foram instaladas no país (eram 78.434 em 1950 e 110.339 em 1960) (BRAICK, 2007, p.12).

Com o apoio dos Estados Unidos, o Governo JK tinha um plano de desenvolvimento de metas para o Brasil (GORENDER; RAMPINELLI, 2002). Portanto, houve grande influência norte-americana no sistema educacional e econômico brasileiro com o objetivo de implantar novas universidades e remodelar as já existentes, no sentido de incrementar a educação técnica em prejuízo à formação humanística (KAWAMURA, 1981). Por conseguinte, para atender as demandas da indústria – em especial a automobilística – em meados da década de 1960, iniciou-se o curso de Engenharia de Operação, de curta duração, ministrado em três anos. Devido a essa duração, o curso competia com os cursos de bacharelado em Engenharia, ainda que fosse caracterizado como curso técnico de nível superior. Oferecia uma formação intermediária entre o técnico de nível médio e o engenheiro. Contudo, o curso Engenharia de Operações, no Brasil, teve curta duração: pouco mais de dez anos, já que o corporativismo dos engenheiros reagiu à denominação dessa nova classe de profissionais, “alegando que a denominação geraria confusões e propiciaria abusos, em detrimento da qualidade dos serviços prestados” (BRASIL, 2007, p. 3).

O trabalho de desenvolvimento da engenharia brasileira prossegue atrelado ao desenvolvimento do país. A década de 1970 significou um período de grande expansão industrial para o Brasil: marcado pelo crescimento da produção, do emprego industrial e pelo desenvolvimento na estrutura de gestão da força de trabalho. Contudo, esse período foi descrito por Fleury (1983) como um período de “rotinização”. Abramo (1999) e Carvalho (1987) denunciaram suas “formas predatórias de uso da força de trabalho”. O gerenciamento do trabalho fundamentou-se na fragmentação das tarefas, no emprego de profis-

sionais não-qualificados, na alta taxa de rotatividade e, principalmente, no controle dos trabalhadores. Essas características ainda se apoiavam na legislação trabalhista, baseadas no contrato individual de trabalho e no contexto político autoritário que predominava no país.

Ainda assim o sistema de trabalho fordista no Brasil entra em crise na década de 1980, exigindo mudanças nas formas de produção e gestão (ABREU NETO, 2005). Essas mudanças, ocorridas dentro do contexto industrial, “afetaram a base constitutiva de formação profissional em geral e, em particular, a dos engenheiros” (LAUDARES; RIBEIRO, 2000, p.493). Até então, a orientação filosófica e curricular dos cursos de engenharia, de acordo com Cunha (1999), tiveram por base a razão instrumental. A ênfase do curso se voltava gradativamente para atender ao desenvolvimento e à produção industrial, enquanto suas atividades eram direcionadas estrategicamente para promover a adaptação do estudante ao sistema produtivo.

No início da década de 1990, durante o governo de Collor de Melo, o cenário brasileiro enfrentou um quadro de instabilidade econômica, criado justamente pela maior abertura da economia brasileira e concorrência estrangeira. Várias empresas passaram a aplicar modelos de modernização centrados em ganhos de produtividade, no envolvimento dos trabalhadores e na inter-relação com outras empresas. Como consequência desse cenário econômico-social e político, a educação também transforma-se. As entidades empresariais começaram a demandar um novo perfil de “qualificação da força de trabalho conforme as novas necessidades postas pelos processos de produção e organização do trabalho, típicos das unidades industriais de ponta” (ANDRADE, 2002, p.2). Para atender essa necessidade empresarial, criou-se o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP) e o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI) com o objetivo de adequar as condições de produção do país aos níveis de competitividade internacionais. Um dos subprogramas do PBQP era responsável pela formulação da política educacional do novo governo, que teria como eixo a noção de “educação para a competitividade”.

Finalmente, em 1990, implantou-se o processo de reformulação curricular. O curso de Engenharia passa a ter como objetivo a formação de profissionais mais críticos. De acordo com Cunha (1999), o final do século XX é marcado pela coexistência de duas abordagens curriculares dentro dos cursos de engenharia: do saber técnico-instrumental e do saber emancipatório. Portanto, era responsabilidade do professor utilizar a sua liberdade em sala de aula para

atuar de forma transformadora. Consequentemente, as duas abordagens curriculares compunham uma trajetória única e cooperativa no desenvolvimento do currículo do curso de engenharia.

Nos últimos anos, o movimento de reestruturação produtiva impõe novas necessidades no âmbito do setor industrial brasileiro, principalmente no que se refere ao perfil da força de trabalho. Demanda-se um profissional que se adéque às características globalizadas da gestão e da tecnologia, com uma formação de caráter generalista, porém que possua igualmente conhecimentos específicos relativos ao trabalho que desenvolve. Essas demandas empresariais serviram e servem de orientação para os “princípios norteadores da prática pedagógica escolar em âmbito nacional” (ANDRADE, 2002, p.11). Para atender a demanda dos processos produtivos em transformação acelerada, os engenheiros começam a atuar em novas áreas. Hoje há aproximadamente 61 áreas de atuação profissional, de acordo com a resolução nº 1.010 de 22 de agosto de 2005, que entrou em vigor no dia 1º de julho de 2007. Para formar profissionais para atuar em novos setores, novos cursos de engenharia são criados. Com isso, constatou-se a aceleração de abertura de novos cursos de engenharia no período de 1980 até 2003. Na década de 1980 foram criados 22 cursos, nas décadas de 1990 e 1994, e entre 2000 e 2003, outros 77. Ou seja: na década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou o funcionamento de, em média, 9,4 novos cursos de engenharia por ano. Entre 2000 e 2003, foram inaugurados 19,25 novos cursos anualmente. Os cursos de engenharia, até hoje, surgem de acordo com a demanda do mercado. Atualmente há 44 modalidades² de cursos, de acordo com dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) (2005).

Conclusão

Percebe-se uma estreita relação entre as transformações nos processos

² Engenharia Geológica, Engenharia de Agrimensura, Engenharia Cartográfica, Engenharia Civil, Engenharia de Construção, Engenharia de Recursos Hídricos e Engenharia Sanitária, Engenharia Elétrica, Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia de Computação, Engenharia de Comunicações, Engenharia de Redes de Comunicação, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia Mecânica, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Aeronáutica, Engenharia Automotiva, Engenharia Naval, Engenharia Industrial Química, Engenharia Química, Engenharia Bioquímica, Engenharia de Biotecnologia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Têxtil, Engenharia de Materiais sem ênfase, Engenharia de Materiais com ênfase em Materiais Metálicos, Engenharia de Materiais com ênfase em Materiais Cerâmicos, Engenharia de Materiais Cerâmica, Engenharia de Materiais com ênfase em Materiais Poliméricos, Engenharia de Materiais Plásticos, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Fundição, Engenharia Física, Engenharia de Produção, Engenharia de Produção Civil, Engenharia de Produção de Materiais, Engenharia de Produção Elétrica, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia de Produção Química, Engenharia de Produção Têxtil, Engenharia Ambiental, Engenharia de Minas, Engenharia de Petróleo, Engenharia Industrial Madeireira, Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca.

produtivos e as modificações no ensino de engenharia ao longo da história brasileira. O ensino de engenharia no Brasil foi inaugurado com o objetivo militar – a fortificação de defesas –, isto é, servia aos interesses de Portugal para defender sua colônia da possível invasão de outros colonizadores no início do mercantilismo. Contudo, a base da economia brasileira, durante o século XIX, era a agricultura. Portanto, o ensino de engenharia, até então restrito a uma formação pragmática, voltou-se para um ensino enciclopédico e mais abrangente, o que possibilitou ao engenheiro atuar em áreas diversas. Igualmente, durante quase todo o século XIX, os investimentos econômicos e educacionais brasileiros visavam os interesses de Portugal. Assim, por motivos políticos e econômicos, o ensino de engenharia se desenvolveu em função dos interesses da metrópole. Já a partir da década de 1880, o acentuado progresso industrial do Brasil passou a influenciar o ensino de engenharia: novos cursos foram criados, inauguraram-se novas escolas e cursos.

30 O século XX inicia num contexto de turbulência econômica, em consequência da grande crise no mercado cafeeiro. No entanto, mesmo em meio a crises, o setor industrial cresce nesse início de século. O ensino de engenharia se transforma, portanto, para atender às demandas do processo econômico. Já no Pós-Guerra, em 1945, o crescimento industrial estava principalmente atrelado a programas desenvolvimentistas: nesse mesmo período, também, constatou-se a ampliação das escolas de engenharia, que supriam as demandas da indústria brasileira. Durante a década de 1960, o mercado industrial continuou promissor: criou-se o curso de engenharia de operação, com duração de três anos, para atender o setor automobilístico. Finalmente, a partir de 1970, o Brasil se encontra num período de grande expansão industrial. Novos métodos e técnicas de produção são introduzidos nas indústrias, e essas mudanças, em curso até hoje, demandam um novo tipo de profissional, incluindo o engenheiro – busca que prossegue até a presente data.

Referências

ABREU NETO, F. A. de. *Princípios filosóficos constitutivos das tecnologias fordista e toyotista*. Tese (Doutorado em Filosofia, Tecnologia e Sociedade) - Universidade Complutense de Madri, Madri, 2005.

ABRAMO, L. *O resgate de dignidade: greve metalúrgica e subjetividade operária*. São Paulo: Unicamp e Imprensa Oficial, 1999.

ACADEMIA MILITAR. *Resenha histórica*. Disponível em: <<http://www.academiamilitar.pt/index.php?t=4&tp=140>>. Acesso: 18 fev. 2008.

ALVES, F. M. A guerra da restauração (1640-1668) no teatro de operações transmontano. *Revista Militar*. 14 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistamilitar.pt/modules/articles/article.php?id=20>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

ANDRADE, F. A. Reestruturação produtiva, estado e educação no Brasil de hoje. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0902907992213.DOC>>. Acesso em: 20 set. 2007.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V. *Introdução à engenharia*. 5. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC -, 1997.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V.; LINSINGEN, I. von. *Educação tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC -, 2000.

BRAICK, P. A política nacional-desenvolvimentista. In: *Casa da História. Populismo*. 2007. Disponível em: <http://www.casadehistoria.com.br/cont_31-09.htm>. Acesso em: 19 fev 2008.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Secretaria-Geral do Exército. Centro de Documentação do Exército. *Brigadeiro Jerônimo Coelho* (Contribuição ao bicentenário de seu nascimento). 1973. Disponível em: <www.cdcoex.eb.mil.br/arquivosDocs/Brig_Jeronimo_Coelho.doc>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 03 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer_cne29.pdf>. Acesso em: 02 jul.2007.

CARVALHO, R. Q. *Tecnologia e trabalho industrial*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA. Resolução nº 1.010, de 22 de agosto de 2005. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 30 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.confed.org.br/>>. Acesso em: 29 jul. 2007.

CRIVELLARI, H. Relação educativa e formação de engenheiros em Minas Gerais. In: BRUNO, L. B.; LAUDARES, J. B. (org.). *Trabalho e formação do engenheiro*. Belo Horizonte: Fumarc, 2000.

32

CUNHA, F. M. *A formação do engenheiro na área humana social: um estudo de caso no curso de engenharia industrial elétrica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG -, 1998.

FLEURY, A.; VARGAS, N. (orgs.). *Organização do trabalho: um enfoque interdisciplinar*. São Paulo: Atlas, 1983.

GRAÇA, L. *Legislação sobre a saúde e segurança do trabalho*. Lisboa, 22 mar. 2005. Disponível em: <http://www.ensp.unl.pt/lgraca/historia_l legis1801_1890.html>. Acesso em: 20 fev. 2008.

GORENDER, J.; RAMPINELLI, W. J. O PCB e sua atuação nos anos 50: Waldir José Rampinelli entrevista Jacob Gorender. *Revista Brasileira de História*. July 2003, v. 23, n. 45, p. 303-309. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100013>. Acesso em: 13 dez 2007

INSTITUTO MILITAR DE ENGENHARIA. *Da Real Academia Militar de Artilharia, Fortificação e Desenho ao Instituto Militar de Engenharia*. 1999. Disponível em: <<http://aquarius.ime.eb.br/~sd1/>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

KAWAMURA, L. K. *Engenheiro: trabalho e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, n. 57, 1981 (Ensaio)

LAUDARES, J. B. *A formação do engenheiro em duas instituições mineiras: o Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais e o Instituto Politécnico da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG -, 1992.

LAUDARES, J. B.; RIBEIRO, S. Trabalho e formação do engenheiro. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. v. 81, n. 199, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/135/135>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

PRADO JUNIOR, C. *História econômica do Brasil*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

33

REIS FILHO, N. G. Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo/USPMAC. *Leituras Cartográficas Históricas*. São Paulo, mar 2003. Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/MAC/templates/exposicoes/exposicao_leituras_cartograficas/exposicao_leituras_cartograficas_leituras_cartograficas_historicas.asp>. Acesso em 19 fev. 2008.

SILVA, C. P. A chegada de D. João ao Brasil: a fundação da Academia Real Militar em 1810. In: _____. *A matemática no Brasil: uma história de seu desenvolvimento*. 2.ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2002. cap. 3. Disponível em: <<http://www.accefyn.org.co/PubliAcad/Clovis/Clovispdf/3.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2007.

TELLES, P. C. da S. *História da engenharia no Brasil: séculos XVI e XIX*. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Clavero, 1994.

_____. *História da engenharia no Brasil: século XX*. v. 2. Rio de Janeiro: Clavero, 1984.

TORRES, J. R. *Dicionário histórico, corográfico, heráldico, biográfico, bibliográfico, numismático e artístico*. Porto: Tribuna da História Editores, 2000. Disponível em: <<http://www.arqnet.pt/dicionario/francojoao.html>>. Acesso em: 19 fev. 2008.

UNIVERSIA. *História da instituição*. Disponível em: <http://www.universia.pt/conteudos/universidades/universidades_mapa_distrito_02.jsp?curso_id=9&distrito_id=11> Acesso em: 18 fev. 2008.

VITORINO, A. J. R. A reconversão do capital dos mercadores negreiros, os cartéis e a carestia no Brasil dos anos 1850. *E-História*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP -, 22 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=15>>. Acesso em 25 fev. 2008.

34

WEISS, H. De colônia a nação. In: ENCICLOPÉDIA Delta de História do Brasil. v. 6. Rio de Janeiro: Delta S/A, 1969a.

_____. O Brasil Monárquico. In: ENCICLOPÉDIA Delta de História do Brasil. v. 7. Rio de Janeiro: Delta S/A, 1969b.

The courses of engineering in Brazil and the productives processes transformations: XIX century until the beginning of the XXI century

Abstract

This article deals with the relationship between the transformations in the production processes and the modifications in the Engineering Education in Brazil, at the XIX, XX Centuries and the beginning of the XXI century. A straight relation is suppose between the productives processes transformations and the engineering education modification. A revision bibliographic subsidizes the development of the present article. The first part shows the history about engineering courses in Brazil, his beginning until the XIX century. The second part focuses on the transformations of the engineering courses during the XX Century thru the beginning of the XXI century.

Keywords: engineer education; productive process; history boarding.

Arte e interdisciplinaridade na Escola de Música da UEMG: uma análise da produção científica de alunos

Gisele Marino Costa

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Educação Musical e graduada em Música pela Escola de Música da UFMG.

Maria Betânia Parizzi Fonseca

Doutoranda em Desenvolvimento da Criança pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Educação Musical e graduada em Música pela Escola de Música da UFMG.

betaniaparizzi@hotmail.com

Thais Marques

Mestre em Música pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Educação Musical pela Escola de Música da UFMG e graduada em Música pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

37

Resumo

O curso de licenciatura em educação artística com habilitação em música da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG) formou em dezembro de 2007 sua última turma. A diversidade e a riqueza de temas escolhidos e desenvolvidos pelos alunos em suas monografias chamam a atenção para a relevância da interdisciplinaridade no ensino superior. A rica troca de ideias que norteou a elaboração dos projetos de pesquisa até seus resultados finais foi experiência relevante tanto para alunos e professores quanto para a instituição mantenedora do curso. O interesse pelos temas dessas pesquisas vem demonstrar a heterogeneidade em educação como característica marcante da escola de hoje, bem como apontar para a pertinência da integração de currículos dos cursos superiores como ferramenta de aprofundamento de conhecimentos.

Palavras-chave: monografia; interdisciplinaridade; educação; licenciatura em música, educação artística.

Introdução

O curso de licenciatura em educação artística com habilitação em música oferecido pela Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG) foi criado em 1983, com o objetivo de formar professores habilitados em educação musical e artística para atuarem em escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, capacitava o aluno para atuar também em escolas livres de música, oficinas culturais, coros infantis, construção de instrumentos alternativos.

O currículo oferecia disciplinas relacionadas à música como, por exemplo, percepção musical, história da música, apreciação musical, instrumentos musicalizadores etc e outras relacionadas às linguagens artísticas tais como artes cênicas, fotografia, cinema e artes plásticas. A estrutura curricular apresentava ainda disciplinas de formação didático-pedagógica com conteúdos gerais e específicos de música. Suas diretrizes curriculares apontavam para a formação artística e musical do profissional, fundamentadas em saberes específicos e interdisciplinares¹.

38

Anualmente o curso oferecia quarenta vagas. O processo seletivo constava de duas fases. Na primeira, eram avaliadas as habilidades musicais específicas. A prova era individual e verificava aspectos relativos à aptidão musical do candidato: afinação vocal, memória melódica e rítmica, coordenação motora, habilidade de criação musical. A segunda fase era o vestibular geral, com provas sobre os conteúdos exigidos no ensino médio.

O curso de licenciatura plena em educação artística com habilitação em música recebeu sua última turma em 2004, sendo extinto no ano seguinte, devido a fatores relacionados a mudanças na legislação educacional do país.

Para uma melhor compreensão desse contexto, recorreremos às origens dos cursos de licenciatura em música no final da década de 1960. Pires (2003) relata que em 1969 o parecer 571/69 propõe a mudança do nome do curso de Professor de Educação Musical, então existente, para Licenciatura em Música, e define seus conteúdos e duração mínima. Mais tarde, a lei 5.692/71 cria as licenciaturas em educação artística com habilitações específicas, dentre as quais está presente a música. Segundo Pires (2003), a lei trata a educação artística como uma das linguagens para a comunicação e expressão na escola:

¹Vide lista completa das disciplinas do curso de licenciatura em educação artística com habilitação em música em nota no final do texto.

por sua vez, a Educação Artística era uma subárea de conhecimento que, juntamente com os cursos de Letras e Educação Física, formava um campo de conhecimento maior, denominado Comunicação e Expressão (PIRES, 2003, p. 83-84).

Dessa forma, a educação artística tornou-se “uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Parecer 540/77 *apud* PIRES, 2003). Uma vez que não era mais tratada como disciplina, segundo o parecer 1.707 de 1973, deveria “ser desenvolvida por meio de atividades em Artes Plásticas, em Música, em Teatro e em Artes Cênicas em geral” (Parecer 1.707, 1973).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394, de 1996 (LDBEN/96) mantém a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas da educação básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/Arte) definem quatro linguagens dentro da área: artes visuais, música, teatro e dança (BRASIL, 1998b). Entretanto, a nova LDBEN/96 não exige a presença de todas elas nos currículos, deixando a cada escola a liberdade de escolha das linguagens artísticas a serem oferecidas (BRASIL, 1996). Ainda de acordo com Pires (2003), a nova legislação revogou a anterior e extinguiu a educação artística, uma vez que foi criada a área de arte.

A Comissão de Especialistas de Ensino (CEE) - Música - determinou, em 1999, as diretrizes curriculares para os cursos de música (HENTSCHKE, 2000 *apud* PIRES, 2003). Segundo as diretrizes, os cursos podem oferecer habilitações específicas em subáreas de formação de recursos humanos - entre elas está a educação musical. A ESMU/UEMG, diante disso, instituiu o curso de licenciatura em música com habilitação em educação musical escolar - cuja primeira turma ingressou em 2005 - e extinguiu a antiga licenciatura em educação artística com habilitação em música.

A elaboração das monografias: o processo

A elaboração de monografia de conclusão de curso já vinha sendo obrigatória desde 2004 para os alunos do curso de licenciatura em música com habilitação em instrumento e canto, também oferecido pela Escola de Música da UEMG. Aquele ano foi também o de ingresso da última turma de licenciatura em educação artística. Turma à qual, em 2007, ano de conclusão do curso, foi estendida a obrigatoriedade da produção da monografia de conclusão de curso.

O reconhecimento da importância da pesquisa acadêmica na vida escolar

de todos os cursos estendeu a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, inclusive, aos alunos do bacharelado em instrumento e canto, através da elaboração de um artigo científico com tema referente às áreas de conhecimento abordadas durante o curso.

A ESMU/UEMG estabelece linhas específicas de pesquisa para as monografias de conclusão de curso. Porém, devido ao caráter interdisciplinar da grade curricular da extinta licenciatura em educação artística com habilitação em música, foi facultada aos quinze alunos a opção pelos temas de suas monografias finais de acordo com a área artística de maior afinidade e interesse de cada um.

Essa turma caracterizava-se por uma grande heterogeneidade de personalidades, interesses e formações profissionais. Atores e diretores teatrais, bailarinos, fotógrafos, compositores, arranjadores, flautistas, pianistas, violonistas, chorões, violinistas, percussionistas, *webdesigners*, professores, regentes e agentes culturais conviveram intensamente durante quatro anos. Entretanto, foi possível observar que toda diversidade, ao longo desse período, amalgamou-se e convergiu para um ponto comum: a educação. A consciência de suas funções como educadores responsáveis pela difícil tarefa de levar a arte de volta às escolas brasileiras já permeava a atuação profissional dos alunos.

40

No entanto, a elaboração de uma monografia passou a representar para essa turma um grande impasse: um pré-requisito importante e indispensável para a conclusão de curso, que demandaria tempo para sua realização e que implicaria no conhecimento de técnicas específicas, praticamente desconhecidas de todos eles até aquele momento. Elaboração de projetos, metodologias de pesquisa, escrita acadêmica, fundamentação teórica, nada disso fazia parte do repertório de conhecimento desses alunos, pois as disciplinas específicas, direcionadas à elaboração de monografias, somente seriam ministradas no decorrer de 2007, ano de suas formaturas.

A liberdade de opção em relação aos temas de seus trabalhos amenizou a aflição inicial dos alunos. Mas como encontrar um foco, uma questão de pesquisa dentro de cada um dos temas escolhidos? No decorrer do primeiro semestre de 2007, os alunos receberam subsídios teóricos para embasarem a elaboração de seus projetos. A disciplina introdução à pesquisa científica abordava as questões formais e filosóficas da elaboração do trabalho científico. Mas o ponto essencial da investigação ainda não estava claro para vários deles.

No segundo semestre, foram programados encontros semanais, que ajudariam os alunos a encontrarem a questão central de suas pesquisas, bem

como a metodologia mais adequada para a sua realização. Nos encontros, cada um relatava suas questões em relação ao tema escolhido. Nesse relato, a professora e os demais colegas procuravam “filtrar” os pressupostos iniciais, que eram “capturados” na fala espontânea dos alunos. Assim, cada um, a partir de uma fala inicialmente bastante ampla, chegava necessariamente a alguns pressupostos e, posteriormente, ao objetivo geral da pesquisa. A busca de um objetivo geral é extremamente importante, pois, segundo Turato, esse objetivo busca “atingir o que é essencial na pesquisa” (TURATO, 2003, p.558). Portanto, é imprescindível que ele fique completamente esclarecido, a fim de que o aluno entenda exatamente o que vai pesquisar. Segundo esse autor, os pressupostos iniciais levam necessariamente ao objetivo geral e representam “um ponto firme para o início da pesquisa científica” (TURATO, 2003, p.556).

A partir desse objetivo geral, outros encontros foram realizados para que, através do mesmo processo, a professora e os demais colegas conseguissem “filtrar” os objetivos específicos de cada uma das pesquisas. Segundo Turato (2003, p. 558-559), essa categoria de objetivos abarca “as questões afins” que devem ser desenvolvidas. Questões que caracterizam etapas a serem percorridas ao longo da pesquisa e que permitem um detalhamento do objetivo geral (GOLDIM, 2007).

Depois do momento em que os objetivos foram esclarecidos, surgiu uma nova questão. Como realizar essa investigação? Qual o caminho a seguir? Cada um dos alunos, então, procurou verbalizar como imaginava a elaboração de sua pesquisa. A professora, a partir dessa fala, sugeria metodologias que poderiam se adequar à demanda de cada pesquisa. Os alunos, após a leitura de textos específicos sobre metodologia, foram capazes de identificar se as características do caminho escolhido para suas pesquisas eram realmente aquelas descritas por especialistas no assunto, como Laville e Dionne (1999), Turato (2003) e Minayo (2004).

Paralelamente às questões metodológicas, diversas fontes que poderiam servir como fundamentação teórica para as pesquisas foram trazidas para os encontros com os alunos. Os textos que poderiam ser utilizados por vários deles eram lidos e comentados em sala de aula e os mais específicos eram disponibilizados individualmente aos alunos interessados. Vale ressaltar que a busca pelo referencial teórico representou um processo árduo, devido à grande diversidade dos temas. Aos poucos, alguns capítulos começaram a tomar forma. Os alunos passaram a levar seus próprios textos para serem lidos e

discutidos em sala de aula, o que foi extremamente enriquecedor.

A partir de um certo momento, alguns já haviam coletado dados importantes para suas pesquisas. Iniciou-se, então, outra etapa desse processo: a análise dos dados. Fez-se necessária uma ampla discussão sobre as formas de organização dos mesmos e de sua posterior análise. Nesse momento, a fundamentação teórica entrou novamente em cena para justificar, ou não, os dados encontrados pelos alunos. Em seguida, cada aluno procurou refletir sobre questões que iam além dos resultados da investigação, que transcendiam os resultados encontrados. Assim, as conclusões começaram a se delinear.

A elaboração das monografias: os resultados

O resultado foi um quadro rico e diverso de conteúdos ligados à música, à educação musical, a outras linguagens de arte (fotografia, dança, teatro) e uma disposição clara da maioria em relacionar tais assuntos à linguagem musical, além de temas ainda pouco discutidos como, por exemplo, novas tecnologias no ensino de música.

42

Os campos de conhecimento abordados foram muito variados. Por se tratarem de futuros professores, a questão da educação foi a mais instigante e a que rendeu maior número de abordagens, direcionadas para as particularidades de cada aluno e para os problemas que eles enfrentavam no seu cotidiano como estagiários ou já profissionais. Ainda assim, outros campos de conhecimento presentes na estrutura curricular do curso foram ricamente ilustrados.

As ideias de educadores musicais consagrados foram ponto de partida para vários trabalhos. Um dos temas voltados para a educação foi o desenvolvimento da inteligência musical a partir do método Suzuki. A aluna utilizou a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994) para embasar sua pesquisa de observação de turmas de violino, baseadas no método Suzuki. Outro trabalho apresentado versou sobre a musicalização de idosos: a pesquisa investigou as limitações e possibilidades de musicalização, através da “pesquisa-ação” aplicada a um grupo de mulheres idosas. O modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979) e a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMANN, 1986) foram utilizados como ferramenta de avaliação da compreensão musical em dois trabalhos de pesquisa: o primeiro investigou a compreensão musical de bailarinos, o segundo avaliou o canto coral como atividade capaz de promover o desenvolvimento musical.

Outra abordagem propôs a reflexão sobre a contribuição dada por grandes educadores musicais como Dalcroze (1865-1950), Orff (1895-1982), Willems (1890-1978), Koellreutter (1915-2005), Paynter (1931) e Swanwick (1938) e constatou a combinação das propostas desses autores numa abordagem híbrida, amplamente utilizada atualmente pelos principais professores de música no Brasil. A ciranda praieira, brincadeira popular do litoral de Pernambuco, foi ensinada às crianças do curso de musicalização infantil da Escola de Música da UEMG e resultou numa descrição e análise do processo de vivência da brincadeira.

O uso do computador na educação musical também foi tema de pesquisa, que procurou analisar as particularidades do ensino de música a distância através da internet e desenvolver ferramentas de avaliação eficazes para a qualificação dos alunos. Outro trabalho buscou definir a arte como recurso transformador na educação, promovendo a reflexão sobre as características da sociedade e da educação nos dias atuais e utilizando a arte como elemento de transformação de paradigmas, tendo o professor como parte relevante desse processo.

As políticas públicas municipais de desenvolvimento artístico e musical foram pesquisadas através do projeto Agente Jovem e do grupo Tambolelê, que relacionou a educação musical nas periferias de Belo Horizonte com a mídia e promoveu a utilização de gêneros populares como o axé, o *funk* e o *hip hop* como canal de comunicação entre a proposta de educação musical e o público alvo. Numa abordagem específica do ensino do violão, houve também uma proposta de investigação das possibilidades didáticas do repertório de choro na iniciação a esse instrumento.

No campo do teatro, dois trabalhos foram desenvolvidos. Em um deles, o autor buscou estudar a relação do ator com a palavra teatral, investigando na origem do teatro a força comunicativa da palavra, a conexão entre palavra e música e os princípios para que a fala cumpra sua função teatral. Em outro, utilizou-se uma interpretação historicamente fiel do grupo *Il giardino armonico* da obra *La notte*, de Antonio Vivaldi (1678-1741) na construção de uma cena teatral.

A música popular também foi importante ponto de partida para outros trabalhos. Foram pesquisadas a função sociológica do compositor popular no cenário da música popular brasileira e a influência dos agentes que compõem o mercado fonográfico e de entretenimento. Em outro trabalho, foi abordado o legado da cantora Elis Regina à música popular brasileira, bem como fatos e meios que levaram a carreira da cantora à consagração. A música erudita se fez presente com a contextualização da vida e obra do compositor austríaco

Arnold Schoenberg (1874-1951), como também as estruturas ideológicas construídas a partir de sua obra e de sua imagem de compositor revolucionário.

Por fim, a fotografia foi contemplada com um estudo de imagens antigas do bairro Padre Eustáquio, em Belo Horizonte, Minas Gerais, onde está situada a Escola de Música da UEMG. O trabalho demonstrou a importância da fotografia como documento histórico e lançou o alerta da preservação do material fotográfico, que se deteriora com o tempo e se perde para sempre.

Conclusões

A partir dos resultados apresentados pela última turma do curso de licenciatura em educação artística, fomos levados a refletir sobre uma provável perda de algo precioso devido à extinção desse curso: a riqueza advinda de uma grande heterogeneidade. Os alunos certamente apontaram para a educação do futuro. São artistas e educadores que renunciaram uma tendência fabulosa definida por Koellreutter (1983) como “a complementaridade da diversidade”. As tendências interdisciplinar e transdisciplinar já podem ser sentidas nas mais diversas áreas do conhecimento humano, principalmente nas produções científicas do meio acadêmico como as monografias produzidas por essa turma de alunos.

44

O que isso significa? Pensando, especificamente, na Universidade do Estado de Minas Gerais como instituição formadora de jovens e produtora de conhecimento. Significa a importância de uma possível integração curricular dos diversos cursos oferecidos pela instituição: licenciatura e bacharelado em música, artes plásticas, artes visuais, design e educação. A especificidade de cada uma dessas áreas de conhecimento seria preservada e aprofundada em suas sedes de origem, mas a possibilidade de convívio direto com as demais disciplinas geraria um conhecimento que, sem dúvida, transcenderia a cada uma delas.

Por entender a importância da interdisciplinaridade no processo educativo como um todo, um primeiro passo já foi dado pela Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, à época da elaboração do projeto pedagógico do novo curso de licenciatura em música com habilitação em educação musical escolar. Ao refletir sobre a heterogeneidade das linguagens artísticas presentes na escola básica, professores responsáveis pelo projeto do novo curso tiveram a preocupação de manter essas linguagens múltiplas de arte em

forma de oficinas interdisciplinares: cinema, fotografia, expressão corporal, dança, teatro, materiais expressivos, desenho.

Essa experiência tão significativa e viva de interdisciplinaridade na própria instituição universitária reacende a esperança de que experiências semelhantes possam ser levadas por nossos alunos à escola regular. O diálogo entre as linguagens artísticas naquele contexto poderá contribuir para a implementação definitiva da arte como área de conhecimento na educação básica. Além disso, um processo educacional capaz de ampliar o olhar de crianças e jovens certamente representará também uma chance de se resgatar algo precioso que vem sendo perdido pelo homem contemporâneo, tão impregnado pela pressa e pelo consumismo: a capacidade de sentir e de se emocionar. O resgate dessas características tão singulares do ser humano significa a expansão de seu universo perceptivo e o refinamento de sua consciência crítica, condição por si só libertadora.

Notas

São estas as disciplinas do curso de licenciatura em educação artística da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerai, extinto em 2005: Técnica vocal e dicção, Instrumentos alternativos e sua aplicação pedagógica, Regência coral, Instrumento - flauta doce, Instrumento - teclado, Instrumento - violão, História da arte, Estética, Apreciação musical, Folclore brasileiro, Introdução às artes cênicas, Desenho e composição, Modelagem e escultura, Fotografia, Cinema, Materiais expressivos e técnicas de utilização, Fundamentos da arte na educação, História da arte brasileira, Folclore, Psicologia e educação, Didática, Avaliação educacional e teorias pedagógicas, Política educacional e organização da educação básica no Brasil, Prática de ensino, História da educação, Filosofia e educação, Percepção musical, Análise musical, Oficina de coral infantil, Didática da música, Elementos de harmonia, História da música, História da música brasileira, Oficina de criação musical.

Referências

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: MEC, 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei n. 5692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971.

GARDNER, H. *Estruturas da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

46

GOLDIM, J. R. *Projeto de pesquisa: aspectos éticos e metodológicos*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/projeto.htm>>. Acesso em: 08 de nov. de 2007.

KOELLREUTTER, H. J. *Estética*. São Paulo: Novas Metas, 1983.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2004.

PIRES, N. A. R. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p.81-88, set. 2003.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequences of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Musical Education*. Londres, v. 3, n. 3, nov. 1986, p.305-339.

SWANWICK, K. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 1988.

_____. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação artística - habilitação em música*. Belo Horizonte: 1998.

UNIVERSIDADE DE ESTADO DE MINAS GERAIS, *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em música - habilitação em educação musical escolar*. Belo Horizonte: 2003.

Art and interdisciplinarity in the Music School of the University of Minas Gerais: an analysis of the students final papers

Abstract

The last class of the Art Teacher Education Course with qualification in Music, of the Music School of the University of Minas Gerais - ESMU/UEMG, Brazil, graduated in 2007. The subjects chosen and developed by these students in their final papers were so diverse and rich that called one's attention to the relevance of the interdisciplinary approach of Art Education on college level. The richness involved in the exchanging of ideas was present in the whole process, from the projects to the final results, and turned to be a relevant experience not only for students and teachers but also for the entire Institution. These final papers came to reinforce the significance of heterogeneity as a main characteristic of nowadays education and to show the importance of an interdisciplinary curriculum within university courses, as a tool to deepen specific knowledge without losing the richness produced by diversity.

48

Keywords: final paper; interdisciplinary approach; education; art teacher; education course.

Os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores universitários

Carla de Almeida Soares

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNA.

carlasoaresprof@yahoo.com.br

Iracema Campos Cusati

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora dos cursos de Pedagogia do Centro Universitário UNA e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

iracema.bh@terra.com.br

Resumo

49

Este trabalho é uma pesquisa em desenvolvimento cuja problemática é orientada por questões norteadoras: Quais são os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores universitários? Como a atuação e o envolvimento nas atividades extensionistas, proporcionada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), interferem na formação continuada desses profissionais? Numa investigação que busca articular a construção e a reconstrução do “fazer-docente” com a reflexão sobre a própria prática pedagógica, pretendemos identificar e compreender as trajetórias de formação e de transformação desses docentes. Nossa discussão orienta-se pelos estudos de Tardif sobre saberes docentes e de Schön e Zeichner que enfatizam os saberes profissionais dos docentes. Deparamos com a necessidade de buscar alternativas que viabilizem mudanças na prática profissional do professor com uma nova visão de compreender, de praticar e de organizar o trabalho docente. Nesse cenário, a epistemologia da prática profissional vem sendo constituída com um novo enfoque, apontando para a melhoria na formação do professor, buscando atender aos desafios da contemporaneidade. Há estudiosos mostrando uma tendência a não separação entre formação e profissionalização, salientando a

situação atual da docência e indicando novos caminhos que não separam a formação inicial da formação continuada, tendo a prática docente como referência e elemento integrante do seu processo de formação. Nesse sentido, a reflexão sobre como a formação proporcionada pelas atividades extensionistas interferem no desempenho do professor universitário poderá auxiliar na descrição dos conhecimentos necessários ao exercício docente em atividades de pesquisa e extensão, analisando o papel das instituições públicas e privadas na formação continuada de seus profissionais. Os dados a serem analisados são provenientes de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com os professores e alunos participantes do Projeto Escola Integrada e serão submetidos a uma análise de discurso, pois nos interessa o sentido dos enunciados para captar, nos depoimentos, as relações, os limites e as possibilidades da interface formação e atuação docentes.

Palavras-chave: atividades extensionistas; formação docente; saberes docentes.

Introdução

50

Com o objetivo de ampliar o espaço/tempo de aprendizagem dos alunos das escolas municipais, fazendo da cidade uma grande sala de aula, o programa Escola Integrada, desenvolvido pela prefeitura de Belo Horizonte, tem grande impacto socioeducativo. Toda a sociedade é convocada a contribuir com a melhoria da educação na cidade. Nesse sentido, as universidades têm um papel importante no processo. Por meio da oferta de oficinas dos mais diversos temas, os universitários terão a oportunidade de trabalhar e construir conhecimentos com crianças e adolescentes das escolas municipais, em um movimento contínuo de trocas e aprendizagens mútuas. Por vez, os professores universitários também estão imersos em um processo de formação, diante das orientações e do acompanhamento periódico da atuação dos alunos-estagiários e de todo o trabalho desenvolvido nas escolas, buscando cada vez mais a qualidade e comprometimento com o projeto proposto.

Esse programa é uma proposta pedagógica destinada ao desenvolvimento de ações educativas complementares. Seu principal objetivo é dar oportunidade às crianças e adolescentes matriculados em escolas da rede municipal de educação para que desenvolvam o seu potencial por meio de uma formação integral com o aprimoramento de competências individuais, sociais, produ-
ti-

vas e cognitivas. Assim, o programa em questão visa promover a cidadania por meio de ações que favoreçam a ampliação e a melhoria da aprendizagem dos alunos nos aspectos afetivo, moral, intelectual e social, primando pela inserção desses sujeitos nos diversos espaços da sociedade. Além disso, propicia a participação da população nas atividades, envolvendo alunos, monitores, professores, coordenadores, IES e o município.

Segundo informações apresentadas pela prefeitura de Belo Horizonte (2006)¹, o programa Escola Integrada está implantado em cinquenta escolas da rede e atende 15 mil crianças e adolescentes do ensino fundamental, de seis a 14 anos. Os estudantes são atendidos em horário integral, ou seja, manhã e tarde, incluindo horário de almoço, e as atividades são realizadas dentro e fora da escola, em diversos lugares da comunidade.

As ações propostas pelo programa têm a intenção de ser multi, trans e interdisciplinares, por meio da integração de diferentes programas públicos e sociais. A base é a interssetorialidade e o compartilhamento de ações entre as Secretarias Municipais de Educação, Políticas Sociais, Esportes, Regulação Urbana, Saúde e a Fundação Municipal de Cultura, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação. São privilegiadas tanto as competências voltadas para os aspectos intelectuais, quanto às competências voltadas para a música, artes e esportes em geral.

A pesquisa que propomos visa conhecer quais são os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores do ensino superior. Nosso interesse é compreender qual a interferência da atuação e do envolvimento da Instituição de Ensino Superior na atividade extensionista do programa Escola Integrada para a formação continuada desses profissionais. Numa investigação que busca articular a construção e a reconstrução do “fazer-docente” com a reflexão sobre a própria prática pedagógica, pretendemos identificar e compreender as trajetórias de formação e de transformação desses docentes universitários.

Relação entre formação de professor e trabalho docente

Os estudos produzidos sobre a formação e o trabalho do professor têm apresentado mudanças ao longo das décadas. As linhas de pesquisa, até a década de 1960, centravam suas investigações em encontrar características pessoais do professor e em relacioná-las à aprendizagem dos alunos.

¹ Disponível em www.pbh.gov.br.

No início da década de 1970, as investigações sobre o professor sofreram uma mudança de paradigma ao focalizarem os estudos não mais em características pessoais, mas na situação de ensino propriamente dita, centrando-se na observação e análise de atuação docente. No final dessa década, a ênfase na investigação sobre o professor se volta para os processos de pensamento e de tomada de decisões dos professores durante sua atividade profissional.

Embora não seja um tema novo, a discussão sobre a formação do educador vem se destacando muito nas conferências e seminários sobre educação desde o final da década de 1970. Naquela época, iniciou-se um movimento de reflexão sobre a escola brasileira, partindo de sua realidade e buscando caminhos que permitissem que a escola e o ensino saíssem da crise em que se encontravam. A preocupação com o fracasso escolar levou os educadores à discussão e à análise dos fatores responsáveis pela baixa qualidade do ensino e despertou-os para a possibilidade de se oferecer uma boa escola à população de baixa renda. Evidencia-se a necessidade de melhorar a formação dos professores como condição para a melhoria da qualidade do ensino em geral.

Os enfoques investigativos do início da década 1980 referem-se ao caráter político da prática pedagógica e ao compromisso do educador com as classes populares. Naquele momento, procurou-se definir a natureza da função docente e o papel do professor para se direcionar as reformas dos cursos de formação de professores. Após os primeiros anos daquela década, a preocupação com a formação técnica do professor ganhou considerável importância, sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente (MELLO, 1987). Nesse contexto, a competência técnica², à qual subjaz um suporte pedagógico e um compromisso educacional e social, apresenta-se como condição necessária para que o educador assuma um compromisso político. Enfatizava-se a necessidade de uma formação técnica que envolvesse o conhecimento pedagógico e o específico de determinado campo. Durante a década de 1980, vários educadores se manifestam, criticando a estrutura e o conteúdo dos cursos de formação de professores e especialistas. Nos estudos dos processos de pensamento e ação do professor destacam-se duas dimensões da cognição: o processamento de informações e a tomada de decisões. O paradigma norteado pelo pensamento do professor deu início a diversas investigações que analisaram os tipos de conhecimentos que

² A competência técnica, o saber fazer bem. Para isso, é necessário o "domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para se transmitir este conteúdo do saber escolar às crianças que não apresentam pré-condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem" (MELLO, 1987, p. 15).

os professores elaboram e utilizam no cotidiano escolar.

Na década de 1990, surge a valorização dos saberes da experiência a partir das discussões sobre os saberes que um professor precisa ter para tornar-se um profissional da educação. Na segunda metade dessa década, a discussão centra-se na questão do desenvolvimento profissional do professor. Emerge a necessidade de uma formação que garanta ao futuro profissional ser agente da construção e da gerência de seus conhecimentos. A noção de desenvolvimento profissional sobre a qual debruçamos, embora esteja próxima à noção de formação, não é equivalente, pois, ao contrário da formação em que o professor é objeto, nessa nova concepção o professor é sujeito do seu desenvolvimento profissional. Trabalhar na perspectiva do desenvolvimento profissional é identificar no docente suas potencialidades de autônomo e responsável pela construção de saberes. Percebe-se, portanto, a importância dos estudos realizados no âmbito do paradigma do pensamento do professor no que concerne às contribuições para reconceituá-lo enquanto profissional e intervir nos cursos de formação.

Investigando formação e atuação docentes

53

A decisão de investigar os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores universitários, com base no trabalho docente, iniciou em nossas preocupações como professoras-orientadoras do programa Escola Integrada nas instituições em que atuamos. Dois importantes motivos justificam a escolha desse programa: o primeiro, de ordem prática, é a parceria da instituição de ensino superior com o programa em questão e seu compromisso em integrar teoria e prática, articulando ensino-aprendizagem com necessidades e demandas sociais, promovendo, enfim, a criatividade, a iniciativa e a consciência cidadã. O segundo motivo, de ordem da política pública, diz respeito ao fato de que, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 43, inciso VI, cabe à educação superior “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996).

Acreditamos que esta pesquisa poderá levar a um melhor entendimento das novas perspectivas para a formação e atuação de professores, contribuindo para o aprofundamento e a superação de questões relacionadas à forma-

ção e à prática pedagógica dos docentes universitários.

O objetivo geral da pesquisa é conhecer e analisar os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores universitários que orientam alunos-estagiários do programa Escola Integrada da prefeitura de Belo Horizonte. Além desse, os objetivos específicos são:

- Analisar em que medida a formação desses profissionais está vinculada com os interesses e as necessidades do programa Escola Integrada;
- Verificar quais são as situações e as atividades de trabalho que resgatam o fazer pedagógico nas orientações dos alunos-estagiários;
- Refletir sobre como a formação proporcionada pelas atividades extensionistas interferiram, se contribuem ou não para o desempenho desses professores universitários;
- Detectar a relação existente entre a formação desses professores e as experiências narradas pelos alunos-estagiários no processo de suas orientações;
- Descrever os conhecimentos necessários ao exercício da atuação de professor-orientador do programa Escola Integrada, analisando o papel da instituição de ensino superior na formação continuada desse profissional;

Algumas perguntas nortearam nossa investigação. São elas:

54

- Como a formação proporcionada pelas atividades extensionistas interferiram, se contribuindo ou não para o desempenho desses professores universitários?
- Que tipos de trabalhos/orientação eles desenvolvem juntamente com seus alunos?
- Quais são os principais dispositivos e caminhos viabilizados pela instituição de ensino superior e prefeitura de Belo Horizonte que servem para engendrar a prática pedagógica desses profissionais?
- De que modo a formação inicial e/ou continuada interferiu, contribuiu ou não para o desempenho desses professores universitários nas orientações viabilizadas pelos alunos-estagiários?
- Quais são os conhecimentos necessários ao exercício da atuação de professor-orientador no programa Escola Integrada?

Como referenciais teóricos, destacamos Tardif, enfatizando os saberes profissionais dos docentes, bem como Schön e Zeichner que abordam o significado da preparação de docentes para o exercício de uma prática reflexiva. Segundo Tardif, “a prática profissional é o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 13). Esses saberes englobam os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor, isto é, “sa-

ber-fazer”. Tardif considera que o objetivo da “epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 11).

Atualmente ao pesquisar sobre a formação de professores e a prática docente, encontramos em relevância a necessidade de repensar e buscar alternativas que viabilizem mudanças na prática profissional do professor com uma nova visão de entender, praticar e organizar o trabalho docente. Nesse cenário, a epistemologia da prática profissional vem sendo constituída com um novo enfoque, apontando para a melhor qualidade na formação do professor no sentido de atender aos desafios da contemporaneidade.

Nesse contexto, há várias correntes de estudo mostrando uma forte tendência a não separação entre formação e profissionalização, salientando a situação atual da docência, bem como indicando novos caminhos que não separam a formação inicial da formação continuada, tendo a prática docente como referência e elemento integrante do seu processo de formação. Essa prática não está relacionada só com a formação técnica do professor, mas também com a experiência do “saber-fazer” característico da docência, bem como dos conhecimentos específicos que estão inerentes a essa prática.

55

Os professores, enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais, possuem certos saberes que são produzidos e utilizados por eles em seus trabalhos educativos diários. A prática dos professores não é somente a aplicação da teoria e de conhecimentos universitários, mas é também produção de saberes originados nessa mesma prática. Tardif (2002) refere-se ao professor de profissão como aquele que atua em sala de aula, que possui conhecimento, desenvolve e aplica teorias, saberes de sua própria ação, de sua prática. Segundo ele, “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (Tardif, 2002, p.228). Nessa perspectiva, assim se posiciona em relação à prática docente:

os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (TARDIF, 2002, p. 237)

O sujeito é, portanto, constituído com base nos efeitos das relações interpessoais e, para buscar entendê-lo, há de se considerar o processo de construção da identidade de professores e professoras, percebendo-os como construção múltipla de cada sujeito do ato educativo.

Segundo Soares (2004), no bojo dos questionamentos e das discussões sobre a formação de professores e sobre a epistemologia da prática, destaca-se Donald Schön, que contribui para a divulgação das teorias que abordam essas questões com duas obras. Uma é a *“The reflective practitioner”* (1983), que propõe uma epistemologia da prática, tendo como referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. A outra, *“Educating the reflective practitioner”* (1987), explicita o seu pensamento pedagógico, defendendo que a reflexão deve fazer parte da formação do futuro profissional a partir de situações práticas reais (Alarcão, 1996, p. 16). Segundo Alarcão, Schön considera a reflexão como “a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (ALARCÃO, 1996, p. 12).

56

Para Schön, os cursos de formação devem preparar os professores para lidarem com situações novas, ambíguas, confusas, onde muitas vezes as teorias aplicadas, as técnicas de decisão e os raciocínios não fornecem soluções lineares. Essa formação deve proporcionar aos professores uma situação de prática orientada com o objetivo de iniciação à profissão. Essa ideia é nomeada por Schön como *“practicum”* e cabe ao professor formador propiciar essa situação de prática,

reservando para o profissional orientador a designação de coach, aquele que organiza situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiência de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como do aperfeiçoamento constante, que tem a sua origem no auto-conhecimento operativo (ALARCÃO, 1996, p. 20).

Frente a essa oportunidade, os professores aprendem a fazer, fazendo, aproximando os alunos da realidade, embora sem correr riscos, pressões e possíveis contradições que, na prática, poderiam levar a certos danos irreparáveis.

Para Soares (2004), o foco da teoria de Schön está na formação do professor reflexivo, a partir de um novo entendimento da prática docente, onde a experiência ganha relevância enquanto parte do “saber-fazer” próprio da profissão. Ele defende que na formação do futuro profissional deva ter o com-

ponente da reflexão em situações reais da prática, pois acredita que essa prática está inerente a uma competência do professor. Segundo ele, essa competência remete a um profissionalismo eficiente, criativo e inteligente, um “saber-fazer” que leva o professor a agir em situações novas, indeterminadas, baseando-se em um conhecimento tácito, isto é, “[...] um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam” (ALARCÃO, 1996, p.17-18).

Um outro momento do processo de reflexão do professor é aquele da reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse momento o profissional busca a compreensão da prática, elabora sua interpretação e tem possibilidade de criar outras formas para a situação em questão. Segundo Campos e Pessoa (2001),

esse momento de reflexão é marcado pela intenção de se refletir sobre a reflexão na ação, de maneira que se consiga produzir uma descrição verbal da reflexão na ação. É necessário ainda a capacidade de se refletir acerca da descrição resultante, podendo-se gerar modificações em ações futuras, ou seja: quando se reflete sobre a reflexão na ação, julgando e compreendendo o problema, podemos imaginar uma solução (CAMPOS; PESSOA, 2001, p.198-199).

Outro teórico que se dedicou a estudos da profissão docente na perspectiva do professor reflexivo foi Zeichner, que elaborou seu pensamento valorizando a prática entendida como espaço de produção de conhecimento. Em sua teoria, Zeichner ultrapassa a concepção de Schön, por não pressupor a prática reflexiva de modo individual, mantendo comunicação não apenas com a situação da sala de aula, mas também com outros profissionais. Ele aponta a reflexão como prática social, fazendo uma análise crítica da epistemologia da prática decorrente da perspectiva da reflexão (Soares, 2004). Segundo Campos e Pessoa, Zeichner “considera as condições institucionais e os papéis que cada professor assume na sua prática” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.201).

Zeichner ressalta vários aspectos do movimento da prática reflexiva no ensino e na formação de professores. Ele ressalta que a prática reflexiva é uma reação dos professores contra o fato de serem considerados técnicos do ensino, cumprindo ordens de terceiros que estão fora da sala de aula, isto é, a não aceitação de uma reforma educacional imposta hierarquicamente e que torna os professores meros receptores passivos. Para ele, essa situação,

[...] implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho,

como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores (ZEICHNER, 1993, p.16).

A partir da constatação de que a produção do conhecimento não ocorre somente nas universidades e nos centros de investigação e desenvolvimento, mas também no interior da sala de aula, onde os professores constroem teorias que contribuem para os conhecimentos do ensino, Zeichner valoriza a experiência que reside na prática dos bons professores.

Segundo Zeichner, além do saber na ação, que o professor acumula ao longo do tempo no seu cotidiano, ele também cria um novo saber. As estratégias de ensino, usadas na sala de aula pelos professores, são baseadas em teorias-práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, seja reconhecida ou não. Os professores sempre teorizam diante de problemas pedagógicos. O seguinte comentário de Zeichner ilustra essa questão:

na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam de ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática (ZEICHNER, 1993, p.21).

Esse comentário, além de ilustrar nossa compreensão sobre a prática docente, impulsiona-nos a investigar as atividades desenvolvidas por professores e os impactos em seus percursos formativos. Nessa perspectiva, buscamos compreender como se dá a formação contínua dos professores das IES e os impactos das atividades extensionistas nesse processo formativo.

Considerações finais

Buscamos conhecer e analisar os impactos das atividades extensionistas na formação dos professores universitários que orientam alunos-estagiários do programa Escola Integrada da prefeitura de Belo Horizonte, bem como descrever os diferentes saberes produzidos pelos sujeitos professores-orientadores nas suas relações educativas desenvolvidas nos espaços em que estão atuando.

Analisamos em que medida a formação desses profissionais está vinculada

com os interesses e as necessidades do programa Escola Integrada. Para isso, verificamos quais são as situações e as atividades de trabalho que resgatam o fazer pedagógico nas orientações dos alunos-estagiários.

Relativamente à formação de professores, nos últimos anos, houve múltiplas iniciativas institucionais de promover a formação continuada, bem como a discussão sobre a temática. Interrogamos, então, o que essas têm significado em termos de modificação da prática docente e da incorporação e implantação dos resultados de pesquisa nos currículos de formação e no cotidiano escolar. Sabemos que uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida deve ser articulada à organicidade do cotidiano escolar, isto é, planejada juntamente com o professor e considerar as condições em que ele atua na escola. Do contrário, pouca influência acarretará na implantação de novas práticas que almejam mudanças. Há inúmeras variáveis intervindo na atuação docente, no âmbito das redes de ensino, tornando complexo o retorno das pesquisas para a sala de aula, conforme destaca Alves-Mazzotti (2003). Também há inúmeras contribuições que os pesquisadores podem propor ao atuarem em processos de formação continuada, na perspectiva de disseminar conhecimentos oriundos das pesquisas sobre formação docente entre professores que lecionam na educação básica.

59

Para finalizar, sugerimos que devemos planejar um processo dialógico que possibilite identificar e problematizar os obstáculos a serem vencidos por professores para a implantação de práticas pedagógicas que estejam em sintonia com as pesquisas que realizamos. Assim, processos de formação continuada de professores, quando concebidos e efetivados numa perspectiva comunicativa, permitem também articular e elaborar projetos de pesquisa e extensão a partir da identificação dos problemas que emergem da atividade extensionista. É nesse sentido que compreendemos que a nossa produção acadêmica e a intervenção em práticas educacionais constituem pontos importantes para repensar a formação de professores. Esforços deverão ocorrer na busca de alternativas potencializadoras de interações comunicativas, problematizadoras do fazer pedagógico e dialógicas entre pesquisa e extensão.

A reflexão sobre como a formação proporcionada pelas atividades extensionistas interferem contribuindo ou não para o desempenho dos professores universitários pode auxiliar na descrição dos conhecimentos necessários ao exercício da atuação de professor-orientador do programa Escola Integrada. Assim, é possível analisar o papel da instituição de ensino superior na formação continuada desse

profissional. Numa investigação que busca articular a construção e a reconstrução do “fazer-docente”, pretendemos identificar e compreender as trajetórias de formação e de transformação desses docentes universitários.

Enfim, retomamos o papel da comunicação dos resultados da pesquisa na formação continuada de professores, pois numa perspectiva freiriana, a comunicação com seu duplo papel de problematizar e dialogar assumirá sua maior importância. Nem sempre o que os docentes formadores julgam relevante para a formação continuada constitui uma necessidade sentida pelo professor. Contudo, isso não significa que devemos balizar pesquisas em formação continuada simplesmente a partir das demandas de professores, mas sim planejar um processo dialógico que possibilite identificar e problematizar os obstáculos a serem vencidos por professores para a implantação de práticas pedagógicas que estejam em sintonia com as pesquisas que realizamos. Professores têm uma história tanto de formação quanto de atuação profissional que precisam ser consideradas e problematizadas pelos docentes formadores. Assim, processos de formação continuada de professores, quando concebidos e efetivados numa perspectiva comunicativa como a que propõe Freire, permitem também articular e elaborar projetos de pesquisa a partir da identificação pelo pesquisador, bem como da sua formulação, dos problemas que emergem da atividade de extensão. É nesse sentido que a nossa produção acadêmica e a intervenção em práticas educacionais envidam esforços na busca de alternativas potencializadoras de interações comunicativas, problematizadoras e dialógicas entre pesquisa e extensão.

Referências

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. v.22, n. 2, p.11-42, jul./dez. 1996.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.) *Itinerários de pesquisa perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

BACHELARD, G. O. *Racionalismo Aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria J. Alvarez, et al. In: *Coleção ciências da educação*, n. 12. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.183-206.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUSATI, I. C. *Aprendendo a ensinar matemática no exercício da profissão: um estudo das fases inicial e final da carreira docente*. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 1999.

FREIRE, A. *Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades*. Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999.

GERALDI, C. M. G.; GUERRA, M. D. S.; MESSIAS, M. da G.M. *Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas*,

teóricas e epistemológicas. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.237-274.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997, p.93-114.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação e sociedade*. n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

LOBO, A. P. S. L. A formação do profissional de educação infantil: uma análise no contexto das políticas educacionais na década de 1990 no Brasil. In: PAIVA, E. V. de (org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003, p.169-191.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, M. G.; N. MELLO, G. N. (1987). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997, p.15-33.

PAIVA, E. V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. de (org.) *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003, p.47-66.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (org.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

RODRIGUES, K. Os números da educação. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 56-63, nov./dez. 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997, p.77-91.

SOARES, C. de A. *Curso superior- importante ou necessário?* Estudo sobre o nível de formação de professoras da educação infantil. 2004. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 13, p.5-13, abr. 2000.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

63

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997, p.115-138.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador acadêmico. In: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. (org.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.207-236.

The impacts of the extension activities in the university teachers' development

Abstract

This work is a research in progress oriented by these questions: What are the impacts of the extension activities in the development of university teachers? How do the work and the involvement in the extension activities, supplied by the college/university institutions, interfere in the continued development of these professionals?

We seek to identify and understand the trajectories of the development and transformations of these teachers in an investigation that articulates the construction and reconstruction of the actions of the teachers with the reflection upon the pedagogic practice. Our research is oriented by the studies of Tardif about teacher knowledge and by Schön and Zeichner that emphasize the professional knowledge of the teachers.

We have encountered the need to search for alternatives that lead to changes in the professional practice of the teacher with a new vision of understanding, practicing and organizing the teacher's work. In order to do so, the epistemology of the professional practice has been constituted by a new focus, pointing to the improvement of the teacher's training and seeking to deal with the challenges of contemporaneity.

64

There are some researchers that show a tendency to the non-separation between the development and the professionalization, focusing in the actual situation of teaching and indicating new routes that do not separate the initial development from the on-going development. These researchers consider the teachers' practice as a reference and fundamental element of their development process. Therefore, the reflection can assist in the description of the necessary knowledge to the work of a teacher in activities of research and extension by analyzing the role of the public and private institutions in the continued development of their professionals.

The data to be analyzed come from semi-structured interviews with teachers and students of the Project Escola Integrada. They will be analyzed according to discourse analysis because we are interested in the relations, limits and possibilities of the development interface and in the teachers' actions.

Keywords: extension activities; teacher's training; teacher knowledge; teacher's work.

O percurso histórico do atendimento ao adolescente em Minas Gerais: de menor a autor de ato infracional

Priscila Ferraz Dias Barcelos

Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e graduanda do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC). Pedagoga na Diretoria de Formação e Capacitação do Sistema Socioeducativo da Escola de Formação e Aperfeiçoamento do Sistema Prisional e Socioeducativo (EFAP), da Secretaria de Estado de Defesa Social em Minas Gerais (SEDS).

priscilabarcelos@hotmail.com

65

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre o processo de institucionalização de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no Brasil, revelando a necessidade de estabelecer diretrizes mais promissoras nas políticas públicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) provoca mudanças na legislação brasileira para a infância e juventude, refletindo nas práticas de atendimento preconizadas pelo antigo Código de Menor. O adolescente como cidadão e sujeito de direitos e deveres deve responsabilizar-se por suas ações através do cumprimento da medida socioeducativa. Os programas de execução dessas medidas possuem desafios no que tange a criação de propostas educativas e profissionalizantes que garantam a proteção integral e a inclusão social dos adolescentes autores de atos infracionais.

Palavras-chave: adolescente autor de ato infracional; medida socioeducativa; práticas educativas; exclusão social.

A autoria de atos violentos proveniente de adolescentes tem repercutido na mídia que utilizando, às vezes, de terminologias com características segregacionistas, tais como “de menor”, delinquentes, menor infrator, “trombadinhas”, bandido e outros, denunciam uma das formas de segregação social.

A violência social que se apresenta no cotidiano da sociedade tem gerado discussões no sentido de apresentar soluções para o seu combate. A participação de adolescentes em atos de violência como assaltos, furtos, roubos, sequestros e assassinatos tem se tornado frequente e motivado discussões, gerando sentimento de revolta na população que, como resposta, busca a aquisição da paz social através de fórmulas coercitivas e punitivas. Momentos como esses têm sido vistos ao longo da história da infância e juventude no Brasil.

A instituição prisional como solução da violência tem sua história no país, segundo Mello Filho (2000), sob a égide do Código Criminal do Império do Brasil que somente impedia a responsabilização criminal dos que tivessem menos de 14 anos. Foucault descreve que as taxas de criminalidade não diminuem com as prisões, mas estas “podem aumentá-las, multiplicá-las ou transformá-las, a quantidade de crimes e de criminosos permanece estável, ou ainda, aumenta” (FOUCAULT, 1987, p.234). O objetivo do aparelho prisional é reduzir o índice da criminalidade. No entanto, os métodos puramente excludentes e com complacência da sociedade têm propiciado outros caminhos dessa instituição.

De acordo com Volpi (2001), a segurança é entendida pela sociedade como uma fórmula mágica de proteção da violência, na qual desajustados sociais necessitam do afastamento do convívio social para serem recuperados. Para esse autor, devido à dificuldade da população em aliar segurança e cidadania, os adolescentes autores de ato infracional não encontram amparo social/institucional para requererem seus direitos, uma vez que são destituídos das prerrogativas legais e transformados em indivíduos excluídos da proteção.

[...] O fato de terem praticado um ato infracional, são desqualificados como adolescentes e rotulados como infratores, predadores, delinquentes, perigosos e outros adjetivos estigmatizantes que constituem uma face da violência simbólica (VOLPI, 2001, p.14).

No Brasil, a legislação para infância e juventude sofreu avanço após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fruto dos movimentos sociais e políticos da década de 1980 que possibilitaram a intervenção e participação de diversos segmentos da sociedade e do Estado. Ainda que

diversos programas de atenção à criança e ao adolescente tenham sido implementados no país, observam-se, na atualidade, desafios das políticas públicas direcionadas a esse público. Assim, é possível o desenvolvimento de ações com enfoque mais próximo e condizente com as suas reais necessidades e realidades (BARROS, 2003).

Nesse sentido, busca-se um desdobramento dessas políticas públicas para os adolescentes quando eles cometem atos considerados infracionais, de forma a garantir a proteção integral, assumindo suas responsabilidades no processo de recuperação e inclusão dos mesmos, preconizada pelo ECA.

Para conhecer as contribuições do ECA com relação ao atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais na atualidade, especificamente em Minas Gerais, faz-se necessário uma breve discussão do histórico do direito da criança e adolescência no Brasil.

Histórico do direito da criança e adolescência no Brasil

Os atos infracionais praticados pelos adolescentes até o século XIX não eram objetos de abordagem jurídica devido à adolescência não ocupar espaço nas discussões públicas. De acordo com Rizzini (2000), as ações com enfoque à população infantil e juvenil até a Independência do Brasil limitavam-se ao recolhimento nas Casas dos Expostos. Os menores de idade não ganhavam expressão na questão penal e as medidas punitivas eram amparadas pelas Ordenações do Reino de Portugal. Após a independência, em 1822, a violência urbana começou a ser considerada como um problema social (VOLPI, 2001).

O Código Criminal do Império no Brasil foi promulgado em 1830 e impedia a responsabilização criminal dos sujeitos que tivessem menos de 14 anos. Em determinados casos, quando esses sujeitos agiam nos crimes com discernimento, eram recolhidos em casas de correção durante um prazo determinado pelo juiz, não podendo permanecer após os 16 anos de idade.

Em 1890, promulgou-se o primeiro Código Penal Brasileiro, no qual o tratamento penal era indiferenciado. Os menores de 14 anos que atuavam sem discernimento não eram considerados criminosos. Saraiva (2006) relata que nessa época havia muitas decisões dos tribunais para soltar os meninos que estavam em prisões devido à inadequação desses locais, geralmente, decorrentes da promiscuidade. Com as influências da criação do primeiro Tribunal de Menores, em 1899, nos Estados Unidos, o Brasil elaborou a sua legislação

no final do século XIX, à luz da corrente filosófica positivista (VOLPI, 2001).

Em 1902, Mello Mattos elaborou o Projeto de Proteção ao Menor para o Brasil. Somente em 1927, transformou-se em lei, promulgado como Código de Menores, dando início a uma legislação específica para a infância. Entre o período de 1927 e 1979, vigorou esse código com princípios da “doutrina da situação irregular”, exercendo controle social sobre os menores, ou seja, as crianças desamparadas que se encontravam sem moradia¹ e delinquentes² que praticavam atos contraditórios aos bons costumes e condutas. Essa legislação também colaborava com a impunidade ao atribuir ao juiz a declaração da relevância dos delitos e negando os direitos constitucionais.

As crianças e adolescentes portadores de desvio de conduta eram assistidas entre 1930 e 1945 pelo Estado, que direcionava os seus destinos. Com a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) pelo Ministério da Justiça, os menores infratores eram encaminhados aos reformatórios e os menores abandonados e carentes para os patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios.

Segundo Volpi (2001), essas instituições tinham na própria denominação um indicador de suas funções e, através das grades e muros altos, garantiam a arbitrariedade das práticas repressivas e promíscuas, provocando o desconhecimento por parte da população do que acontecia “intramuros”.

A existência de crianças e adolescentes pobres era vista como uma disfunção social e para corrigi-lo o SAM aplicava a fórmula do Sequestro social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber um tratamento extremamente violento e repressivo (VOLPI, 2001, p.27).

Nesse contexto, qualquer medida poderia ser aplicada aos menores carentes, abandonados, inadaptados e infratores. As crianças e adolescentes se mantinham à mercê da justiça de menores, cuja pobreza era o principal motivo da retirada do pátrio poder dos responsáveis.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança e Adolescente em 1959 defendia a infância com condições mais digna para o “menor carente”, e o Estado começou a intervir e responsabilizar-se pela proteção das crianças. Naquela época não havia uma distinção entre criança e adolescente, utilizava-

¹ Crianças sem moradia eram consideradas aquelas abandonadas ou com ausência dos pais ou responsáveis.

² Por delinquentes entendiam-se menores com idade entre 14 e 18 anos que cometiam ato infracional.

se a terminologia criança.

No Brasil, Jost (2006) demonstra que o movimento higienista influenciou a visão ambivalente em relação à concepção de criança. Eram consideradas crianças de “boas famílias” aquelas que viviam com as suas famílias; já as crianças de classes mais pobres passaram a ser identificadas pelo termo categoria “de menor”. Essa duplicidade de categorias subsidiou o Código de Menores Mello Mattos em 1927 e o outro Código de Menores de 1979, de Alyrio Cavalceri.

Em meados de 1960, a população protestou contra as atrocidades que vinham acontecendo no SAM devido à violência e à repercussão das fugas e motins dos adolescentes nessa instituição, conforme Volpi (2001). O regime militar de 1964 provocou mudanças no tratamento à infância e adolescência, o SAM foi substituído pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM). Por essa via, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), órgão central responsável por executar a política de atendimento à infância e à adolescência, e nos estados surge a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM).

A PNBEM introduziu o discurso assistencialista e, ao mesmo tempo, a violação repressiva em virtude da ausência de diretrizes pedagógicas substanciadas na formação dos profissionais, no que se refere ao trato com os adolescentes.

O Código Penal de 1969, mesmo que não tenha vigorado no Brasil, trouxe contribuições nas terminologias. A partir de então, não se utiliza o termo “crime” quando adolescentes ou crianças rompem as normas sociais instituídas, mas sim “ato infracional”. O conceito do ato infracional era genérico para todas as coisas da vida e do mundo, não sendo específico à compreensão do caráter ilícito dos fatos.

O Código de Menores do Brasil³ favoreceu a criação do Código de Menores de 1979, de Alyrio Cavalceri. Esse novo código permaneceu na doutrina da “situação irregular”⁴, desfavorecendo a população infanto-juvenil em geral. O seu foco se destinava apenas aos menores, e o Estado deveria criar instituições de assistência, controle e repressão a esses desviantes.

Em 1982, com os ideais da educação progressiva, realçou a preocupação com a destituição pessoal e social vivenciada pelos menores. Em 1984, com a alteração do artigo 27 do Código Penal, os menores de 18 anos de idade pas-

³ O Código de Menores elaborado pelo juiz Francisco de Mello Matos em favor da causa menorista.

⁴ Entende-se por menores em situação irregular as crianças e os adolescentes carentes (menores que estavam em perigo moral em razão da manifesta incapacidade dos pais em mantê-los), abandonados (menores privados de representação legal pela falta ou ausência dos responsáveis), inadaptados (menores com grave desajuste familiar) e infratores (menores autores de infração penal) (Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006, p. 13).

sam a ser penalmente inimputáveis, não se submetendo às normas do Código Penal Brasileiro e necessitando de outras normativas específicas na legislação.

Diante desse contexto, ocorreu o Encontro Nacional Criança e Constituinte em Brasília, 1986, tendo como foco das discussões a juventude em caráter nacional, de modo a promover os direitos das crianças e dos adolescentes, como no artigo 227 da Constituição Federal Brasileira, 1988.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Código de Menores de 1979 e a PNBEM foram revogados com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pelo Congresso Nacional, em 13 de julho de 1990. Esse novo estatuto preconiza a doutrina da proteção integral em detrimento da doutrina da situação irregular, possibilitando reaver todo o quadro de exclusão e irregularidade sustentada pela velha doutrina, reconhecendo o adolescente e a criança como cidadãos, sujeitos de direitos e deveres independentemente da raça, situação social ou econômica, religião ou qualquer diferença cultural.

70

A doutrina da proteção integral resguarda a vida, a saúde, a alimentação, o desenvolvimento pessoal e social, como a educação, cultura, lazer e profissionalização, das crianças e adolescentes, além da integridade física, psicológica e moral, bem como os exclui das situações de risco pessoal e social, como a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Com as inovações suscitadas por essa nova legislação, muda-se a nomenclatura. Menor, de caráter estigmatizante e discriminador, passa a ser conhecido como adolescente e criança em condição peculiar de desenvolvimento. Segundo o ECA, a adolescência compreende a faixa etária dos 12 aos 18 anos de idade, e criança até 12 anos de idade incompletos.

A criança e o adolescente que cometem atos considerados infracionais passam a ser vistos como sujeitos de direitos e deveres exigíveis com base na lei, devendo ser responsabilizados por seus atos com medidas diferenciadas. Segundo Saraiva (2006), o adolescente não responder pelo seu ato com uma pena não o faz irresponsável. A inimputabilidade⁵ não significa irresponsabilidade penal ou social.

⁵ Segundo Saraiva, “a inimputabilidade é causa de exclusão da responsabilidade penal” (SARAIVA, 2006, p.158).

As medidas socioeducativas são aplicáveis aos adolescentes, garantindo aos mesmos o direito processual penal. Eles passam a ser julgados conforme a gravidade do delito, pelas suas capacidades e necessidades em cumprir as medidas estipuladas pelo juiz da Vara da Infância e Juventude.

O ato infracional e as medidas socioeducativas

Ante às mudanças fomentadas pelo ECA, impõe-se um novo tratamento para com as crianças e adolescentes. Nesse sentido, as medidas socioeducativas representam uma forma de responsabilizar o adolescente pelos seus atos.

O Estatuto prevê e sanciona medidas socioeducativas eficazes, reconhece a possibilidade de privação provisória de liberdade, não sentenciado [...] e oferece uma gama larga de alternativas de responsabilização, cuja mais grave impõe o internamento (SARAIVA, 2006, p. 159).

A partir do ECA, crime, contravenção penal e qualquer ameaça ou agressão voluntária ou culposa ao direito são considerados como ato infracional e não mais como desvio de conduta. O adolescente tem seus direitos como cidadão resguardado, os quais não devem ser negligenciados em qualquer situação. Sendo assim, poderá ser processado como infrator se praticar uma das condutas criminosas estabelecidas pela Lei Penal, assegurando-lhes as garantias processuais e penais cabíveis como a presunção de inocência, do direito de defesa e do contraditório.

As medidas socioeducativas são aplicáveis aos adolescentes autores de atos infracionais com idades entre 12 e 18 anos, podendo ser estendidas até os 21 anos em casos específicos, e visam a sua reintegração ao meio de origem. Além disso, a medida possui natureza educativa e sancionatória, cujo objetivo principal é o desenvolvimento do adolescente como pessoa e como sujeito de direitos e de deveres.

As medidas socioeducativas previstas no ECA, capítulo IV do título III, são impostas aos adolescentes que desrespeitam o Código Penal Brasileiro, por sentenças judiciais das varas, segundo as características do ato infracional, capacidade do adolescente em cumpri-la, circunstâncias sociofamiliares e disponibilidade de atendimento em serviços municipal, regional e estadual (VOLPI, 2006).

A medida é aplicada de acordo com as características da infração, ou seja:

este termo, MEDIDA, é muito instigante; é esta dosagem – mais ou menos restritiva de liberdade - o preço a ser pago pelo

adolescente, tendo a mesma proporção que o seu ato, ou seja, o que houve de excesso, de invasão no campo do outro, é o que o cumprimento de medida pode possibilitar de ser construído. [...] Há, portanto a atuação do adolescente e o ato do Juiz, que é a medida socioeducativa (NOGUEIRA, 2003, p. 16).

O estatuto estabelece que a responsabilização penal pode ser também para os pais ou responsáveis, em caso de ato infracional cometido por menores de 12 anos. As crianças recebem medidas protetivas com caráter eminentemente desenvolvimentista, conforme o artigo 101 do ECA. As medidas vão desde o “encaminhamento aos pais ou responsável mediante termo de responsabilidade” até “colocação em família substituta”.

O ECA prevê o grupo de medidas socioeducativas em meio aberto e fechado. Em meio aberto corresponde às medidas não-privativas de liberdade tais como advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. Já em meio fechado, são as medidas socioeducativas de semiliberdade e internação.

A advertência, segundo artigo 112 do ECA, tem caráter preventivo e pedagógico, que, por meio de documento judicial, sensibiliza e esclarece o adolescente e os seus responsáveis sobre as consequências do ato praticado.

72

Na medida de obrigação de reparar o dano, o adolescente é obrigado a ressarcir à vítima e/ou prejuízo por ele causado. É uma medida intransferível e poderá ser substituída por outra mais adequada na impossibilidade de aplicação.

Na medida de prestação de serviços à comunidade, o adolescente presta serviços junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros, por período não excedente à seis meses e jornada diária de até oito horas. Dessa forma, a comunidade firma o compromisso em responsabilizar o adolescente pelos seus atos.

A liberdade assistida é uma medida realizada num período mínimo de seis meses e possibilita ao indivíduo o cumprimento em liberdade, junto à família. Isso acontece dentro de um programa específico, por meio do qual o juizado acompanha o adolescente. Segundo Volpi (2006), os programas de liberdade assistida devem ser estruturados no âmbito municipal, em parceria com o judiciário, localizados de preferência na comunidade do adolescente.

A semiliberdade, medida restritiva de liberdade, oportuniza ao adolescente o acesso a serviços na comunidade externa. Os adolescentes cumprem essa medida em espaço próprio; além disso, são assistidos por uma equipe técnica que acompanha a sua escolarização, saúde e outros.

Na internação em estabelecimento educacional, há de se diferenciar e duas

situações: a internação provisória e a internação.

Na internação provisória, o adolescente aguarda a decisão judicial, podendo ficar acautelado pelo prazo máximo de 45 dias. Durante esse período de acautelamento, ele é assistido por uma equipe de técnicos da instituição.

A medida de internação é privativa de liberdade, considerada como a mais severa por privar o adolescente de sua liberdade, restringindo somente o direito de ir e vir, por tempo indeterminado, não podendo exceder três anos. O jovem com 21 anos de idade é desligado compulsoriamente. Essa medida tem o caráter pedagógico e sancionatório como nas demais medidas socioeducativas e está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de desenvolvimento do adolescente.

Privar de liberdade implica suspensão, por tempo determinado, do direito de o adolescente ir e vir livremente, de acordo com sua vontade. Essa privação não implica, contudo, a supressão, para o adolescente, dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, a integridade física, psicológica e moral, e ao desenvolvimento pessoal e social. Ele continua titular desses direitos (SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL, 2006, p.43).

A internação é aplicada ao adolescente que pratica atos infracionais considerados graves, como os que atentam contra a pessoa e a vida humana (estupro, latrocínio, homicídios) e as reincidências pela terceira vez consecutiva em atos considerados médios, que são aqueles que atentam contra a propriedade (roubo, tráfico de drogas, furto). A internação deve ser aplicada somente em caráter excepcional, quais sejam:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta (BRASIL, 1990, art. 3).

A internação deverá ser cumprida em estabelecimento educacional exclusivo para adolescentes, obedecendo critérios de idade, compleição física e gravidade da infração. No período máximo de seis meses, a medida de internação deve ser reavaliada, juntamente com a equipe de acompanhamento do adolescente da unidade e o juiz.

As diretrizes das ações no que se refere à execução das medidas socioeducativas são descritas no Sistema Nacional do Atendimento Socioeducativo (SINASE), que é parâmetro orientador do atendimento

socioeducativo e reafirma os princípios do ECA.

Em 2006, o SINASE foi publicado a partir da construção coletiva de várias esferas de governo e instituições, no que tange ao enfrentamento de situações de violência, envolvendo adolescentes enquanto autores de ato infracional ou vítimas de violação de direitos no cumprimento da medida socioeducativa.

O SINASE surge da necessidade de discutir os parâmetros para orientar a prática socioeducativa em face da continuidade da violação dos direitos da criança e do adolescente, mesmo com o ECA em vigor. Segundo o SINASE (BRASIL, 2006, p.20), quanto à realidade institucional do atendimento socioeducativo, dentre as unidades pesquisadas, a maioria delas apresentavam ambientes físicos inadequados com as propostas pedagógicas estabelecidas no ECA; além disso, muitas unidades possuíam superlotação.

Os dados estatísticos do SINASE (BRASIL, 2006) mostram que existiam cerca de 36.578 adolescentes no sistema socioeducativo no país, sendo que 27.763, 70% do total, encontram-se em cumprimento da medida em meio aberto⁶ e o restante cumprindo medidas restritivas e privativas de liberdade⁷.

O SINASE especifica que cabe à esfera estadual criar, manter e desenvolver os programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação, inclusive de internação provisória. Em Minas Gerais, a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas da Secretaria de Estado de Defesa Social (SUASE) é responsável por gerir, coordenar e acompanhar o programa de orientação socioeducativa de internação e semiliberdade. A execução das medidas de meio aberto é de responsabilidade do município e a SUASE fomenta e acompanha as suas ações.

Segundo o SINASE, Murad (2004) *apud* BRASIL (2006), de acordo com o levantamento estatístico da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente da Secretaria Especial dos Direitos Humanos o país possuía 39.578 adolescentes no sistema. A região Sudeste possuía 22.022 adolescentes, o que corresponde 55,6% dos adolescentes inseridos nesse sistema, o Sul, 6.413 adolescentes (16,2%); o Nordeste, 5.494 adolescentes, o que representa 13,9%; o Centro-oeste e o Norte do Brasil apresentavam as menores porcentagens, respectivamente 3.601 adolescentes (9,1%) e 2.048, o equivalente a 5,2%.

Sendo assim, cabe conhecer como se tem dado o atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais que cumprem medidas restritivas e privativas de liberdade, especificamente no estado de Minas Gerais, considerando

⁶ Medidas socioeducativas de meio aberto se referem à prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida.

⁷ Medida restritiva de liberdade se refere à semiliberdade, e privativa de liberdade é a internação.

que a região Sudeste do Brasil possui o maior índice de adolescentes em cumprimento de tais medidas, conforme o SINASE.

Histórico do atendimento socioeducativo em Minas Gerais

Em Minas Gerais, o trabalho com adolescente autor de ato infracional tem se realizado desde a década de 1970, sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Interior e Justiça, a partir do Código de Menores. Assim, esse estado, em 1973, criou a Escola Febem Monsenhor Messias⁸ no município de Sete Lagoas para atender em regime de privação de liberdades os adolescentes que cometessem atos infracionais. As práticas nessa escola seguiam os princípios correccionais e repressivos do Código de Menores, segundo os dados do documento elaborado pela Secretaria de Estado de Defesa Social, por meio da SUASE, sobre a Gestão do Sistema Socioeducativo (GEDUC) (MINAS GERAIS, 2007b).

A partir do novo Código de Menores de 1979, essa instituição deixa de ter a nomenclatura de escola e passa a denominar-se Centro Educacional Monsenhor Messias. E mais tarde, em 1993, com as mudanças oriundas da normativa do ECA, esse centro passou a pertencer à Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJDH), com o nome de Centro de Integração do Adolescente (CIA).

Até 1999, Minas Gerais contava com apenas duas unidades de atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais. Diante das demandas surgidas no interior do estado, outros convênios foram firmados com municípios, como Governador Valadares em 1993, Uberaba e Uberlândia em 1994 (MINAS GERAIS, 2007b).

Em 2000, criou-se o Centro de Reeducação Social São Jerônimo para atendimento à adolescente do sexo feminino em cumprimento da medida socioeducativa de internação e a nova sede do Centro de Internação Provisória Dom Bosco. Outros convênios foram firmados para oferecer atendimento aos adolescentes sentenciados à medida de internação.

Em 2003, a Superintendência de Atendimento e Reeducação do Menor Infrator foi substituída pela Superintendência de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SAMESE), através da lei delegada nº 56 de 2003. Ressalta-se que somente após 13

⁸ A Escola Febem Monsenhor Messias foi criada com a lei estadual de Minas Gerais nº 11.374 e seguia o modelo da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM).

anos de promulgação do ECA é que houve uma mudança na nomenclatura da superintendência, que ainda fazia menção ao termo menor.

A SAMESE tinha a finalidade de planejar, coordenar, supervisionar e orientar as atividades referentes à execução das medidas socioeducativas, fazendo o acompanhamento jurídico, diretrizes pedagógicas e formação da rede de atendimento ao adolescente, assegurando os princípios preconizados pelo ECA. Posteriormente, essa superintendência ganhou uma nova sigla, SAME.

Para atender aos preceitos do ECA, novas unidades de administração direta do estado foram inauguradas no interior de Minas Gerais a fim de ampliar e interiorizar a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional, evitando o cumprimento da medida de internação em estabelecimento prisional.

Em 2007, a lei delegada nº 117 criou a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas (SUASE), integrante da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), em substituição à SAME. Pelo organograma dessa secretaria, a SUASE é composta pela Superintendência de Gestão das Medidas de Meio Aberto e Semiliberdade (SGAS) e a Superintendência de Gestão das Medidas Privativas de Liberdade.

76

A Superintendência de Gestão das Medidas de Meio Aberto e Articulação da Rede Socioeducativa, responsável justamente em desenvolver programas, projetos e ações que visem uma maior efetividade das medidas em meio aberto, embora a execução destes programas seja de competência municipal (MINAS GERAIS, 2007b, grifo da autora).⁹

A Superintendência de Gestão das Medidas Privativas de Liberdade tem a finalidade de gerir as medidas privativas de liberdade, oferecendo orientação, construindo diretrizes pedagógicas, garantindo a segurança das unidades socioeducativas, controle de vagas e atendimento jurídico (MINAS GERAIS, 2007a).

A SUASE/SEDS desenvolveu um Modelo de Gestão do Atendimento Socioeducativo, consubstanciado com o ECA e o SINASE, com o objetivo de criar uma política que propicie a responsabilização e implicação do adolescente em relação às suas escolhas e ao ato praticado.

As unidades socioeducativas de Minas Gerais têm o nome de: Centro de Internação Provisória (CEIP) para os adolescentes que aguardam a decisão judicial; Centro Socioeducativo para cumprimento da medida de internação e Unidades de Semiliberdade para adolescentes que cumprirão tal medida. Em

⁹ A Superintendência de Gestão das Medidas de Meio Aberto foi substituída pela Superintendência de Gestão das Medidas de Meio Aberto e Semiliberdade.

2008, a SUASE/SEDS contava com 25 unidades socioeducativas espalhadas tanto na região metropolitana quanto no interior do estado de Minas Gerais.

Durante a permanência no CEIP, o adolescente recebe acompanhamento de profissionais e de familiares. Conforme Valle, “nesse período de ‘espera’ pela decisão judicial, o adolescente recebe acompanhamento psicológico, médico, pedagógico e assistência social, além da sua família [...]” (VALLE, 2003, p.50).

O Centro Socioeducativo é o local onde o adolescente cumpre a medida socioeducativa de internação por meio de um trabalho socioeducativo realizado pelo corpo diretivo, equipe técnica, de segurança e administrativa. A equipe técnica é composta por profissionais graduados em psicologia, pedagogia, serviço social, direito, odontologia, medicina e terapia ocupacional, cuja diretoria de atendimento acompanha as suas ações. A equipe de segurança é composta por agentes de segurança socioeducativa¹⁰, coordenador e supervisor de equipe.

A equipe de segurança é monitorada pelo diretor de segurança e tem como objetivo atuar no processo de cumprimento da medida pelo adolescente, através de ações integradas com as demais áreas, por meio de mediação de conflitos, intervenções socioeducativas, diálogo e contenção, e exercer a atividade de segurança.

A equipe administrativa provê condição necessária ao funcionamento da unidade, no que se refere às atividades de administração, finanças, almoxarifado, lavanderia, transporte, serviços gerais e outros.

O corpo diretivo é composto por uma direção geral que articula e promove toda a comunidade educativa¹¹ e a proposta de atendimento estabelecido pela SUASE, ECA, SINASE juntamente com a diretoria de segurança e de atendimento.

O trabalho socioeducativo deve se pautar na responsabilização e implicação do adolescente com a medida imposta, conforme as diretrizes do SINASE (2006), assegurando proteção integral, relacionada a cuidados físicos e psíquicos, formação profissional, atividades pedagógicas, atendimentos técnicos e oficinas terapêuticas a fim de que o adolescente possa repensar seu posicionamento diante da vida.

O Centro Socioeducativo, conforme Modelo de Gestão da SUASE/SEDS

¹⁰ A lei estadual nº 15.302 de 10 de agosto de 2004 institui a carreira de agente de segurança socioeducativa do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo no estado de Minas Gerais. Esses agentes são responsáveis por exercerem atividades de segurança nos espaços intra e extramuros das unidades da SUASE/SEDS, garantindo a integridade física, moral e emocional dos adolescentes (MINAS GERAIS, 2004).

¹¹ Segundo Modelo de Gestão do Atendimento Socioeducativo da SUASE/SEDS (MINAS GERAIS, 2007a), comunidade educativa abrange todas as pessoas envolvidas no processo socioeducativo do adolescente.

(MINAS GERAIS, 2007a), deve proporcionar aos adolescentes formação educacional, profissional, atividades esportivas, de lazer e culturais, orientação para espiritualidade e também atendimento sociofamiliar. Ressalta-se a importância da interlocução com a família do adolescente de forma a apoiar, fortalecer e melhorar a qualidade das relações parentais, bem como a sua inserção na rede de apoio e serviços comunitários.

A escolarização é ofertada no centro através da parceria firmada entre a SEDS e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, desde 2004, com o intuito de garantir o desenvolvimento do adolescente enquanto cidadão. A finalidade das escolas do sistema socioeducativo é propiciar ao adolescente o ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos.

Sobre a escolaridade, segundo Minas Gerais (2007b), em 2006, 90% dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de internação nos Centros Socioeducativos do estado não haviam completado o ensino fundamental. Esse dado confere a importância de estimular os adolescentes a participarem das atividades escolares quando em cumprimento da medida socioeducativa para que tenham condições de continuarem seu processo de escolarização quando desligados da unidade.

78

O artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹² preconiza que “o acesso à educação básica é direito público subjetivo”, sendo assim, é direito do sujeito o acesso à educação básica em qualquer situação em que o educando se encontre, respeitando as suas especificidades e particularidades (BRASIL, 1996).

A proposta pedagógica escolar deve se embasar nos princípios da medida socioeducativa e nas necessidades dos adolescentes, ofertando uma educação diferenciada, com trabalho interdisciplinar entre centro socioeducativo e escola. De modo a considerar as peculiaridades do público atendido, levando em conta o tempo de permanência do adolescente na instituição, os diferentes níveis de escolarização, a segurança e o caráter da medida socioeducativa.

A escola deve assumir uma posição mais atrativa e realista, além de oportunizar aos educandos os instrumentos necessários e pertinentes a sua formação humana e cidadã.

Os profissionais da equipe técnica juntamente com a comunidade educativa, por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA), acompanham o processo de cumprimento da medida pelo adolescente, elaborando um relatório

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDBEN), lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

interdisciplinar, no prazo máximo de seis meses. Com parecer técnico, essa equipe informa ao juiz a implicação ou não do adolescente na medida, o que consubstancia a reavaliação do juiz de forma a decidir a manutenção ou progressão da medida.

As unidades socioeducativas têm recebido um público de adolescentes, em grande parte, do sexo masculino¹³ e provenientes de diversas origens socioeconômicas. Segundo Valle (2003), os adolescentes de origem mais desfavorecidas têm maior incidência nesses espaços. Além disso, há um grande número desses adolescentes que reincidem nos atos infracionais.

Os dados fornecidos pelo Minas Gerais (2007b) mostram que a maior parte dos adolescentes que cumprem medida privativa de liberdade nas unidades ligadas à SUASE/SEDS cometeram atos infracionais análogos a crimes contra o patrimônio. Isso confirma a pesquisa realizada por Mário Volpi em 2006.

Em relação à faixa etária nos Centros Socioeducativos em Minas Gerais, a maioria dos adolescentes, 85,64%, que cumpriam medida socioeducativa de internação possuíam entre 16 e 18 anos de idade, dados baseados no ano de 2006 (MINAS GERAIS, 2007b).

Mesmo que o ECA apresente mudanças significativas quanto aos trabalhos voltados para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, ainda existem ações que violam os direitos dos mesmos como demonstrado no SINASE (2006). Dessa forma, cabe aos centros socioeducativos do estado de Minas Gerais assegurar os direitos humanos e os preceitos éticos no atendimento prestado, de forma a romperem com as práticas inadequadas inicialmente ligadas a FEBEM¹⁴.

Com as mudanças de nomenclaturas das unidades de atendimento em Minas Gerais, como Escola Febem, Centro Educacional, Centro de Integração do Adolescente, Centro Socioeducativo, subjaz que as práticas desenvolvidas nesses espaços acompanhem também essas transformações. Visto que o SINASE (2006) mostra que no Brasil, mesmo com as mudanças de nomenclaturas, ainda hoje muitas instituições permanecem com práticas excludentes e repressoras.

O Código de Menores dirige aos indivíduos “menores” em situação irregular, tais como os carentes, os inadaptados e infratores. O uso da terminologia

¹³ Em relação ao sexo dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, percebe-se a predominância do sexo masculino, visto o elevado número de unidades socioeducativas em detrimento de uma única unidade que atende o público feminino em Minas Gerais.

¹⁴ FEBEM preconiza a doutrina da situação irregular oriunda do Código de Menores.

“menor” se referia às crianças em situação de risco social, trazendo em si preconceitos e rotulações dessas crianças como anormais, criando exclusão social.

As crianças e adolescentes vistos como sujeitos de direitos é a grande contribuição do ECA, pois independentemente de qualquer condição possuem direitos reconhecidos judicialmente.

O adolescente na perspectiva de “menor” a autor de ato infracional ganhou estatuto de sujeito de direitos e deveres com o ECA, não sendo somente o mero objeto de intervenção judicial, mas o ator social responsável. Isso também propiciou o seu reconhecimento como sujeito do seu processo, responsabilizando-se pelo ato cometido através do cumprimento da medida socioeducativa.

As medidas socioeducativas têm caráter formativo, cujo objetivo é incluir o adolescente socialmente, mais celeramente, introduzindo a responsabilização na medida em que para cada ação violada pressupõe que haja lei.

Assim, conforme os princípios do SINASE (2006), as ações socioeducativas na atualidade devem embasar-se nos princípios humanos e na inclusão social dos adolescentes. Infere-se o grande avanço desse documento em criar parâmetros nacionais para a implementação das medidas socioeducativas, orientando a execução dessas em todos os estados brasileiros, de forma a manter as diretrizes éticas e educativas, evitando a discricionariedade das práticas.

80

De modo geral, a realidade dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Brasil necessita de esforços adicionais dos gestores de políticas públicas e sociais em todas as regiões do país. Considerando o levantamento estatístico por região pelo SINASE (BRASIL, 2006), a região Sudeste lidera com a maior proporção de adolescentes que cumprem essas medidas.

Por essa razão, o número de unidades socioeducativas tem crescido a cada ano frente às demandas sociais. Se em 1999 Minas Gerais, segundo os dados do Minas Gerais (2007b), contava com duas unidades, já em 2008 esse número cresceu para 25. Esse aumento das unidades propiciou a interiorização da política socioeducativa de internação com o acesso à praticamente todas regiões do estado, evitando o cumprimento da medida pelo adolescente em estabelecimento prisional e garantindo a execução dessa em locais apropriados e com proximidade da família, conforme salientado no ECA.

As contradições e a intensa desigualdade social no Brasil, como divulgado no SINASE (2006), repercutem também nas condições de vida da população infanto-juvenil. Os adolescentes, submetidos a essas contradições e desigualdades, muitas das vezes expõem-se a situações de vulnerabilidade.

Considerações Finais

Diante desses aspectos, um dos desafios para a escola dos centros está em oferecer aos adolescentes autores de ato infracional o acesso à educação de qualidade na perspectiva socioeducativa. Uma educação com proposta pedagógica interdisciplinar que seja capaz de formar para a vida, com aprendizagens significativas e promoção da autonomia no enfrentamento de suas dificuldades e no combate às formas de pobreza, exclusão social, intolerância e opressões.

Por essa razão, a política do atendimento socioeducativo no estado de Minas Gerais deve incidir pela integração de diferentes políticas e sistemas de garantia de direitos nas mais diversas regiões, proporcionando ao adolescente espaços de vivências em atividades culturais, esportivas, educacionais e de lazer, além da sua qualificação para inserção no mercado de trabalho. Assim, faz-se necessária a implementação de política em rede de atendimento ao adolescente autor de ato infracional de modo a acompanhá-lo durante e após o cumprimento da medida socioeducativa, na tentativa de romper com o vínculo da exclusão social e da reinserção na criminalidade.

Referência

BARROS, F. O. de. *Tô fora: o adolescente fora da lei - o retorno da segregação*. v.3. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2005, 77p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1998. Brasília: Senado Federal. . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 13 de jun. 2009.

BRASIL. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE*. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Portals/0/Legislacao/Sinase.pdf>> Acesso em 13 jun. 2009.

82

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

JOST, M. C. *Por trás da máscara de ferro: as motivações dos adolescentes em conflito com lei*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL. *Apostila do Modelo de Gestão do Atendimento Socioeducativo*. Subsecretaria de Atendimento as Medidas Socioeducativas - SUASE. Setembro, 2007a.

SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL. *Gestão do Sistema Socioeducativo - GEDUC*. Setembro, 2007b.

MINAS GERAIS. Lei n. 15.302 de 10 de agosto de 2004. Institui a carreira de Agente de Segurança Socioeducativa do Grupo de Atividades de Defesa

Social do Poder Executivo no Estado de Minas Gerais. Disponível em: http://www.planejamento.mg.gov.br/servidor/planos_carreiras/leis_carreiras.asp
Acesso em: 13 jun. 2009.

MELLO FILHO, J. C. de. Da severidade da reação penal do Estado à proteção integral de crianças e adolescentes. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS. *Adolescência, Ato infracional e cidadania*. São Paulo, 2000.

NOGUEIRA, C. S. P. O adolescente infrator. In: BARROS, F. O. de. *Tô fora: o adolescente fora da lei - o retorno da segregação*, v.3. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

RIZZINI, I. *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Brasília: Unicef, 2000.

SARAIVA, J. B. da C. A idade e as razões: não rebaixamento da imputabilidade penal. In: VOLPI, M. (org.) *Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal*, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

83

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL. Antônio Carlos Gomes da Costa (Coord.) *Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa*. Brasília, 2006. 156p.

VALLE, F. do. A reincidência de atos infracionais em adolescente em conflito com a lei: marcas de uma subjetividade. In: BARROS, F. O. de. *Tô fora: o adolescente fora da lei - o retorno da segregação*, v.3. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

VOLPI, M. *Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente*. São Paulo: Cortez, 2001. 152p.

VOLPI, M. *O adolescente e o ato infracional*, 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

The historical passage of adolescent care in Minas Gerais: from minor to author of the infraction act

Abstract

This article considers a reflection on the process of adolescents institutionalization, who accomplish socio-educative programs in Brazil, revealing needs to establish more promising policies and effective regulations to improve juvenile assessment and social inclusion. The Child and Adolescent Enactment in Brazil opposes to the old Brazilian Minor Legislation inciting changes to the conception of infancy and adolescence in the country. Adolescents are citizens subjected to duties and rights, who need to be responsible for their own actions through the fulfillment of socio-educative programs. The programs have shown several challenges regarding the accomplishments of effective educational and professionalizing policies that are compatible to juveniles' reality in assuring adolescent integral protection and promotion of social inclusion.

84

Keywords: adolescent infraction actors; juvenile delinquency; socio-educative policies; social exclusion.

Provocações extemporâneas à ideia contemporânea de inclusão no contexto da filosofia nietzscheana da cultura e suas implicações na educação

Laurici Vagner Gomes

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); especialista e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); professor do Departamento de Fundamentos Sócio-históricos-filosóficos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG).

gomeslaurici@yahoo.com.br

85

Resumo

Este artigo é uma tentativa de construir elementos para identificar, compreender e problematizar as bases ideológicas de sustentação do sentido e da pragmática das concepções contemporâneas de inclusão. Para isso, o ponto de partida é a filosofia nietzscheana da cultura, no interior da qual se apresenta a veemente crítica do filósofo à racionalidade socrático-platônica, ao cristianismo, à democracia, aos ideais civilizatórios e às ideias modernas, que inclui também a crítica aos estabelecimentos de ensino na modernidade.

Palavras-chave: cultura; educação; inclusão, Nietzsche.

A palavra extemporâneo, em seu sentido literal, significa fora do tempo. Encontra sua origem no latim *in-tempestivus* (intempestivo). O sufixo *in* expressa negação ou privação. Em sua origem latina a palavra *tempestivo* significa oportuno. Dessa forma, em sua raiz etimológica, *intempestivo* significa inoportuno, ou seja, algo inconveniente, não apropriado. Juntando as duas caracterizações, podemos dizer que extemporâneo é tudo aquilo que está fora do pensamento e das ideias hegemônicas de uma determinada época, fora das convenções, daquilo que se estabelece como verdadeiro em um determinado momento do tempo e, por isso, se revela como inoportuno e inconveniente.

Já a palavra contemporâneo indica tudo aquilo que nos filia a uma determinada época, que nos torna participantes em conjunto de um momento do tempo, momento no qual compartilhamos a experiência de um determinado instante. Nesse sentido, somos contemporâneos de alguns fatos, certos acontecimentos, determinadas pessoas, mas também de ideias, concepções de mundo que se tornam hegemônicas e passam a ter um estatuto de verdade num determinado contexto.

No âmbito da filosofia, a expressão extemporâneo revela o campo de onde partiremos para provocar a ideia contemporânea de inclusão: o pensamento de Friedrich Nietzsche (1844-1900). Desde suas obras de juventude, Nietzsche qualificava seu pensamento e sua filosofia como extemporâneos, sendo que esse posicionamento é uma chave para entender seu combate às “idéias modernas”. Combate que, apesar de todas as mudanças que podemos observar ao longo de sua obra, permanece e impulsiona sua filosofia do martelo¹. Nesse sentido, podemos nos questionar diante da crescente curiosidade em torno da figura do filósofo, inclusive no Brasil: a filosofia de Nietzsche é atual ou continua extemporânea? Nietzsche dedica sua filosofia aos homens do futuro, espíritos livres que, rompendo com toda gregariedade², convenções sociais e moral, poderão gerar o “super-homem”, um homem novo para o qual o conceito de homem até agora utilizado não serve mais, o homem da grande saúde. O super-homem é fruto da libertação humana da doença metafísica, da crença num além-mundo, crença que encontra seu primeiro golpe no que Nietzsche caracteriza como “morte de Deus”.

O super-homem, como é apresentado na primeira parte de “Assim falava Zaratustra”, é o antídoto contra os envenenadores da Terra, aqueles que ali-

¹ Qualificação dada pelo filósofo em sua obra “Crepúsculo dos ídolos”, publicada em 1888, para definir sua atividade filosófica como uma ação de derrubar ídolos.

² Nietzsche utiliza-se dessa palavra para caracterizar o homem comum, o homem enquanto rebanho, massa.

mentam esperanças ultraterrenas. O super-homem é uma resposta, uma saída para a “morte de Deus”, morte que é expressão máxima de uma profunda crise, cujas consequências abater-se-ão profundamente sob o homem e a cultura. A “morte de Deus” é também a crise de uma universalidade conceitual alicerçada em valores que até então eram considerados superiores. É a crise da própria ideia de eternidade e, conseqüentemente, da crença em uma realidade supra-histórica. Afirmar a “morte de Deus” é pré-condição para o projeto de construção do super-homem. Isso significa não só combater os valores oriundos do pensamento metafísico-moral, alicerçados na ideia de que existe um mundo verdadeiro, eterno, um mundo do ser por trás das aparências, do devir; mas combater também as concepções teleológicas do tempo que sustentam as ideias de progresso, que estão na base do que Nietzsche caracteriza como “idéias modernas”.

De maneira simples e resumida, podemos dizer que, como nos apresenta Nietzsche, na modernidade substituiu-se a crença em Deus, sustentáculo da crença em um além-mundo, pela crença no progresso como gerador de um bem-estar humano na Terra. Para gerar o super-homem, é necessário enfrentar a ideia de que não há progresso e sim eterna repetição de tudo aquilo que já foi, ou seja, é necessário enfrentar o dramático pensamento do eterno retorno. Como nos indica a trajetória dramática de Zarathustra, o super-homem é fruto do abandono de todas as concepções teleológicas do tempo, da crença num bem-estar terreno almejado pelas filosofias do progresso³ e do abandono das utopias políticas que procuram fazer o céu na Terra, entre as quais Nietzsche enquadra as ideologias socialistas. O super-homem é aquele que devolve o sentido à Terra, é o portador de uma “gaia ciência” e isso pressupõe a compreensão e a incorporação do sentido trágico da existência.

A crítica ao socratismo e a defesa da cultura trágica

Podemos dizer que ao longo de sua obra, Nietzsche procura leitores que incorporam esse sentido trágico da existência. Somos conduzidos a essa dramática incorporação desde seu primeiro livro publicado, “O nascimento da tragédia”. Nossa necessidade ancestral de nos libertarmos da condição finita e frágil, na qual encontramos submetido o nosso desejo de acharmos uma saída e nos salvarmos de nossa condição humana, nos faz partilhar dos esforços do

³ Nessa construção um dos principais alvos de Nietzsche é a filosofia hegeliana.

Rei Midas em capturar Sileno, o diabo da floresta, companheiro de Dioniso, mito citado por Nietzsche em seu primeiro livro:

reza a antiga lenda que o rei Midas perseguiu na floresta, durante longo tempo, sem conseguir capturá-lo, o sábio Sileno, o companheiro de Dioniso. Quando, por fim, ele veio cair em suas mãos, perguntou-lhe o rei qual dentre as coisas era a melhor e a mais preferível para o homem. Obstinado e imóvel, o demônio calava-se; até que forçado pelo rei, prorrompeu finalmente, por entre um riso amarelo, nestas palavras: - Estirpe miserável e efêmera, filhos do acaso e do tormento! Porque que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para tí é logo morrer (NIETZSCHE, 1993, § 3).

A sabedoria de Sileno afirma que o melhor para os homens não está ao alcance destes não ter nascido. Diante dessa irreversível condição trágica, Sileno apresenta o que seria melhor: morrer o mais depressa possível, uma saída extremamente niilista. Segundo Nietzsche, a religião e a arte grega, em todo seu processo de formação, representam o esforço de assumir essa condição trágica sem cair no niilismo. Como nos diz o filósofo em seu primeiro livro publicado: “O grego conheceu e sentiu os temores e os horrores do existir: para que lhe fosse possível de algum modo viver, teve de colocar ali, entre ele e a vida, a resplendente criação onírica dos deuses olímpicos” (NIETZSCHE, 1993, § 3).

88

Como caracteriza Nietzsche, “o mundo intermédio dos Olímpicos” surge como “rosas a desabrochar da moita espinhosa” (NIETZSCHE, 1993, § 3). Diante da condição trágica do existir, os gregos criaram sua arte e religião como tônicos, estimulantes da vida. Através de suas divindades, teatro, música e poesia, os gregos, mesmo diante da condição trágica da vida, foram seduzidos a continuar vivendo⁴. Os gregos eram dotados de impulsos artísticos que transfiguravam a existência, o Olimpo seria fruto dessa criação artística grega. Através de sua arte, os gregos colocavam sobre si um espelho que transfigurava a realidade trágica, envolvendo-a num “véu de maia”⁵, um manto de ilusão. Segundo Nietzsche, os gregos entenderam a necessidade da ilusão não como fuga da realidade, mas como um complemento necessário à afir-

⁴ “O mesmo impulso que chama a arte à vida, como a complementação e o perfeito remate da existência que seduz a continuar vivendo, permite também que se constitua o mundo olímpico, no qual a ‘vontade’ helênica colocou diante de si um espelho transfigurador” (NIETZSCHE, 1993).

⁵ Expressão que Schopenhauer recolhe da sabedoria hindu, palavra sânscrita, que geralmente é traduzida como ilusão e é utilizada pelo filósofo de “O mundo como vontade e representação” para se referir ao princípio de individuação, a forma do tempo e de espaço.

mação da condição trágica de todo existir individual.

A afirmação da condição trágica e o “véu de maia” que envolve os indivíduos protegendo-os do niilismo, da “negação budista da existência”, foram possíveis aos gregos, segundo Nietzsche, devido a um acontecimento raro, o elo entre duas pulsões artísticas: o apolíneo e o dionisiaco. A eterna luta entre essas duas “pulsões artísticas da natureza” marca todo desenvolvimento da história e da cultura humana, uma luta entre a arte do figurador plástico (Apolo) e a arte não-figurada da música (Dioniso). Apolo é o “deus dos poderes configuradores”, do olhar solar, da luz, da “consagração da bela aparência” (NIETZSCHE, 1993, § 1). Apolo é o gerador do “véu de maia”, do manto de ilusão, o produtor de todas as artes figurativas que tornaram possível aos gregos a construção de um “espelho transfigurativo” (*ibid*). Apolo envolve o indivíduo no manto de ilusão e, dessa forma, o protege de sua condição trágica, mantendo suas fronteiras, ocultando sua triste condição, tal como revelada por Sileno. Já Dioniso é o êxtase, é o rompimento de todas as fronteiras que separam os indivíduos, é a quebra da individuação, da medida e das leis que protegem os indivíduos; é a divindade que faz o indivíduo se afundar no mais completo autoesquecimento, esquecendo todas as deliberações, limites e preceitos apolíneos. Se Apolo é o Deus das artes plástica, Dioniso é o deus da música.

89

Essas duas pulsões artísticas da natureza se expressam no homem através de dois estados fisiológicos distintos: o sonho e a embriaguez. O estado fisiológico do sonho representa a arte apolínea, enquanto a embriaguez representa o dionisiaco. Toda arte imagética, figurada, tem sua origem no estado fisiológico do sonho, estado onde todos nós somos, individualmente, artistas. O onírico nos possibilita experimentar os aspectos mais cruéis e dolorosos da existência, os sentimentos mais intensos e contraditórios, sem nos aniquilar, diferentemente do que pode acontecer se esses aspectos se apresentarem no estado de vigília.

A música é a arte dionisiaca que nos conduz à embriaguez, à quebra da individuação, de tudo aquilo que separa os indivíduos, que os enclausura neles mesmos. A pulsão dionisiaca nos transfigura, nos faz romper as regras, as convenções, as medidas. Dioniso é o deus da fúria sexual, da orgia, da aniquilação do indivíduo e de sua conciliação com a natureza. Dioniso rompe o “véu de maia” e revela nossa animalidade por trás de todas as regras culturais, das convenções. Dessa forma, através da embriaguez dionisiaca, a natureza se reconcilia com seu filho perdido, o homem. As barreiras que separam as pessoas se desvanecem, o homem passa a pertencer a uma nova comunidade onde,

afetado pelo impulso dionisíaco, canta e dança, pois “desaprendeu a andar e falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares” (NIETZSCHE, 1993, § 1). O dionisíaco exprime a vontade humana de voltar a uma condição onde ainda não se constituiu como indivíduo.

Segundo Nietzsche, o mundo helênico conseguiu inverter a sabedoria de Sileno: para os helenos a pior de todas as coisas passa a ser morrer logo e a segunda pior morrer um dia. Inverter a sabedoria de Sileno não é simplesmente negá-la, ou corrigir essa condição trágica que se apresenta a todos os homens, mas sim transfigurá-la. Isso se efetivou, segundo o filósofo, devido à aliança estabelecida pela arte grega entre Apolo e Dioniso. Através do teatro trágico, Apolo dá voz a Dioniso, e este, por sua vez, passa a falar a língua daquele. Dioniso fala a língua de Apolo e o rompimento da individuação deixa de ser algo bárbaro, cruel e selvagem, como até então se apresentará em outras culturas, e se transforma em arte, passa a ser representado pela imagem onírica, pelo mito.

No destino do herói trágico de Prometeu, Édipo, os homens se projetam, se reconhecem, se “enxergam” no drama vivido por ele. No sucumbir desse herói os homens experimentam o fundo metafísico da existência e se reconciliam com o uno-primordial, com a vontade que está na natureza para além de toda individuação. No teatro trágico, os homens aprendem que a fonte de toda dor é o despedaçamento da natureza em indivíduos. O drama que a cena trágica nos apresenta é o drama do deus Dioniso, o deus despedaçado. Como afirma Nietzsche, todos os personagens da tragédia são máscaras de Dioniso e representam seus sofrimentos diante do dilaceramento.

Como nos apresenta o jovem Nietzsche em “O nascimento da tragédia” de 1872, a condição trágica da existência humana não pode ser corrigida, mas somente justificada pelo júbilo, pelo êxtase gerado através do sentimento de sublimidade⁶ despertado pelo dionisíaco. Mas, com o advento de Sócrates no interior da cultura grega, a sabedoria trágica e a justificação estética da existência começam a dar espaço ao conhecimento científico e seu “instinto” de correção da natureza e da vida.

Nietzsche nos apresenta em seu primeiro livro publicado que Sócrates foi o verdadeiro responsável pelo ocaso da cultura trágica e pela ascensão do homem teórico, homem movido pela “inabalável fé de que o pensar, pelo fio

⁶ “Conceito profundamente engastado na estética setecentista, mas que deriva do tratado de retórica de Longino, do século I, do sublime. O sublime é grandioso, temível e nobre, e tem por objetivo despertar sentimentos majestosos e de orgulho, bem como de temor e, por vezes, de terror.” (Dicionário Oxford de Filosofia)

condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas inclusive de corrigi-lo” (NIETZSCHE, 1993, § 15). Nietzsche apresenta-nos a figura de Sócrates como o homem que não entendia a tragédia porque era movido pelo desejo de correção da natureza e da existência. Para o homem teórico, o que importa não é inverter o saber, trágico de Sileno sobre a condição humana, mas corrigir essa condição através da razão, do conhecimento. É esse instinto de correção que está por trás da atividade epistemológica e pedagógica de Sócrates, fundada na maiêutica e levada a cabo pelo imperativo “conheça-te a ti mesmo”. Sócrates apresenta-se no diálogo platônico *Teeteto* como um parteiro, aquele que ajuda a gerar, que não impõe ideias aos seus interlocutores, mas constrói, através do diálogo centrado no método de perguntas e respostas, a transição da “doxa” (opinião), conhecimento sempre relativo à “episteme”, o conhecimento universal. Diante disso, apresenta-se uma questão: como através do “conheça-te a ti mesmo” é possível chegar à “episteme”, ao universal?

Em “Platão e o problema educacional”, Scolnicov debruça-se sobre essa questão, compreendendo a passagem da “doxa” à “episteme”, levada a cabo pela maiêutica como a passagem do psicológico ao lógico, entendida como um processo de “reestruturação psíquica”, que seria, segundo o autor, “a meta da educação socrática e platônica” (SCOLNICOV, 2006, p. 18). A educação, nesses termos, deve proporcionar o conhecimento das ideias universais através de um mergulho radical na interioridade. Essa universalidade das ideias é garantida pela crença num mundo inteligível, verdadeiro e metafísico, causador do mundo sensível, aparente e corpóreo.

Dessa forma, o imperativo “conheça-te a ti mesmo” não conduziria a uma valorização do individual, do individualismo. Podemos dizer que, como nos indica Scolnicov, a aposta da filosofia socrático-platônico seria de que, mergulhando no indivíduo, chegaríamos ao universal. Esse mergulho possibilitaria aquilo que Platão em “A república” chama de “conversão da alma”, a libertação da alma do conhecimento sensível gerado pelo corpo, do mundo das sombras da caverna, para sua ascensão ao mundo inteligível das ideias, ao mundo exterior da caverna, ao mundo dos objetos reais. O fim dessa ascensão da alma ao inteligível é o conhecimento do bem em si, representado na alegoria da caverna pelo sol.

Como podemos observar em “A república” de Platão, a meta de toda educação é a razão, e o caminho que leva à “episteme”, ao conhecimento racio-

nal, é longo e árduo, poucos chegam até ele. Só aqueles que chegam até a contemplação do bem em si, estágio derradeiro da ascensão da alma, podem conhecer o bem comum, bem para o qual todas as leis da cidade devem se direcionar. O legislador, o homem que constrói as leis da cidade, é aquele que não se utiliza do conhecimento para fins próprios, para os seus interesses pessoais. Por isso deve ser formado não para buscar os prazeres do corpo, para satisfazer suas vontades, e sim para o conhecimento inteligível, que possibilita a conversão da alma, sua libertação do corpo. Sendo assim, esse homem não deve somente aprender as virtudes corporais, advindas dos hábitos, mas também deve se dirigir ao conhecimento dos fundamentos de todas as coisas. Platão no livro VII de “A república” indica quais são as ciências aptas para formar esse homem que irá dirigir os negócios públicos: a aritmética, a geometria e a astronomia.

92 Dessa pequena abordagem de pontos importantes da filosofia platônica, podemos observar a importância dada à educação, o significado dela no interior de sua filosofia e seus desdobramentos. Platão traz a ideia de que a educação se desenvolve de maneira processual e de que, no interior desse processo, as capacidades naturais dos indivíduos são avaliadas. Com Platão surge a academia, uma instituição responsável pela formação, que nasce para atender aos interesses da cidade. Seu objetivo principal não é formar eruditos vaidosos, zelosos de seu conhecimento particular, mas homens que ao superar os interesses pessoais através do estudo das ciências, possam atuar politicamente no sentido de tornar possível o bem comum.

Com a filosofia socrático-platônica e sua crença no conhecimento racional surge a ideia de uma instituição responsável pela formação, sendo que em “A república”, Platão debruça-se sobre o problema de como equacionar, da melhor maneira possível, as diferentes aptidões individuais, os diversos tipos de saberes e a importância deles para a vida política da cidade. Nesse sentido, Platão defende uma educação seletiva baseada na ideia da identificação das aptidões individuais como critério para a continuidade nos estudos. Esse processo se inicia por uma educação física do corpo através de bons hábitos e se prolonga até a educação da alma através das ciências, ensino que só é ministrado aos mais aptos.

A educação platônica, entendida como uma conversão da alma ao inteligível, é um processo de libertação do homem daquilo que o prende às leis inexoráveis da *physis*, o nascimento, o crescimento e a morte, através de sua

ascensão ao mundo metafísico inteligível das ideias eternas universais, conforme nos é apresentado pela alegoria da caverna. Essa libertação da *physis* através da racionalidade, segundo Nietzsche, é ilusória, mais do que isso é um sintoma de decadência, da perda da vigorosidade do herói trágico e da assunção do homem teórico, um homem fraco que, ao não suportar a condição trágica da existência, é guiado pelo desejo de correção da vida e da natureza. Livrar o homem da dor, da desmesura, corrigir as injustiças presentes na natureza, livrar o homem do mal através da crença na racionalidade, no conhecimento científico. Esses são os impulsos que, segundo Nietzsche, estariam na base da ciência ocidental que se inicia com a racionalidade socrático-platônica, impulsos que também alimentam os ideais civilizatórios.

Civilização e niilismo: cristianismo e democracia

O instinto de correção da vida que encontra expressão no socratismo é o início da grande doença na Terra: o niilismo. Nietzsche vai mais longe: existe uma relação entre niilismo e civilização. O que caracteriza o niilismo para Nietzsche é a vontade de negar, que ao longo da história passa por três metamorfoses. Inicialmente caracteriza a vontade de negar em nome de valores superiores (niilismo negativo), depois caracteriza a vontade de negação desses próprios valores superiores (niilismo reativo) e, por fim, caracteriza a total indiferença com relação a todos os valores (niilismo passivo).

O niilismo negativo começa com a ascensão da filosofia socrática e sua valorização da racionalidade alicerçada na crença em um mundo metafísico inteligível por trás das aparências do sensível, da *physis*, em nome de um além-mundo verdadeiro, e se prolonga até o cristianismo. O sábio platônico é o homem que alcança a verdade, vive em contato com esse mundo supra-sensível e, experimentando-o em sua existência individual, toma contato com o universal, com o bem em si, ascendendo da “doxa” à “episteme”; vive em sua singularidade individual uma existência guiada pelas ideias universais e não por interesses subjetivos relativos. Com o advento do cristianismo, entendido por Nietzsche como “platonismo para as massas”, assistimos à aplicação dos ideais socráticos e platônicos ao homem simples, gregário. Nesse movimento, Nietzsche identifica um processo de “domesticação do homem”, que responde, segundo o filósofo, pelo nome de “civilização”. Como diz Nietzsche no “Anticristo”, o cristianismo “quer assenhorar-se de animais de rapina; seu mé-

todo é torná-los doentes - o debilitamento é a receita cristã para a domesticação, a 'civilização'" (NIETZSCHE, 2007, §22).

Para Nietzsche, o cristianismo funda a civilização, espalhando para o povo a decadência fisiológica humana, advinda do socratismo. Porém, nesse movimento, assistimos às transformações, sendo que uma delas atinge justamente o espírito aristocrático no qual se guiava o platonismo. A marca do pecado original, da falta irreversível, é possuída por todos. O caminho da ascensão até o conhecimento do bem em si só é possível para aquele que se liberta da condição humana. A ligação entre o divino e a existência dos homens que assumem uma conduta dirigida pela verdade sofre uma transformação na transição do mundo grego para o mundo cristão. Se o divino fala através do homem grego, através da participação desse homem no mundo inteligível das ideias, e essa participação guia sua conduta, com o cristianismo esse mundo verdadeiro passa a ser inatingível, pois o homem está irremediavelmente preso ao mundo sensível: o mundo verdadeiramente platônico se torna o reino de Deus. A cisão platônica entre o mundo verdadeiro e o mundo aparente radicaliza-se. O reino de Deus é prometido aos homens que se libertam de sua condição humana, ou seja, a participação no mundo verdadeiro só se realizará com a morte. O sábio e o virtuoso cristão agem no mundo esperando por uma redenção futura num além-mundo.

94

Segundo Nietzsche, toda cultura, formação histórica, é marcada pela presença de dominados e dominantes, pela existência de senhores e escravos. Mas o que torna possível a existência e a manutenção de uma sociedade cindida dessa maneira? Como os escravos, dominados, aceitam a submissão e não se redimem? A domesticação civilizatória levada a cabo pelo cristianismo foi legitimada através de um discurso metafísico, ou seja, através da promessa do reino de Deus que seria garantido para o homem bom, justo e piedoso. Primeira máxima: o reino de Deus não é desse mundo. Segunda máxima: o reino de Deus pertence aos pobres, aos simples de coração.

Com essas máximas, segundo Nietzsche, o cristianismo tornou possível a aceitação da condição de escravo nesse mundo através de uma vingança imaginária, alimentada pela crença num além-mundo. O reino de Deus é a recompensa pelo sofrimento, expressão máxima da justiça divina que através do juízo final corrige as injustiças naturais e humanas.

Mas, o que é o escravo para Nietzsche? É aquele que foi despossuído de sua força ativa, aquele que foi alijado daquilo que pode, de sua potência, é

aquele que não age e sim reage. Seu principal instrumento é a vingança, os valores que se materializam em suas concepções, ideais, discursos e juízos são sintomas desse desejo de vingança.

E o que é o senhor? Na perspectiva de Nietzsche, rompendo com a visão dialética advinda de Hegel, a existência do senhor não está diretamente relacionada à existência do escravo. O senhor é aquele que afirma a si mesmo, independente do outro. Senhores são aqueles que não foram separados daquilo que podem, são os criadores, aqueles que criam a partir de si. Os senhores não negam os escravos, mas são movidos pelo desejo de serem distintos e não gregários, comuns, massa, rebanho. Os senhores são naturezas nobres, exemplares raros, homens ativos e não reativos como os escravos.

Na perspectiva de Nietzsche, quando os sacerdotes se tornam senhores, todos se tornam escravos, e o laboratório civilizador passa a trabalhar na formação de homens gregários⁷. Os principais instrumentos de poder dos sacerdotes foram seus ideais ascéticos. A aristocracia sacerdotal exerce o poder, negando a si mesma em nome de Deus. A matéria-prima do laboratório civilizador é esse homem escravizado, separado daquilo que pode, domesticado em nome de um além-mundo metafísico que é o reino de Deus prometido.

Para Nietzsche, a cultura deve espelhar a natureza, deve ser uma *physis* modificada, âmbito onde é possível a natureza realizar os seus fins mais nobres. Traduzindo de maneira muito simplista: cultura é um cultivo da natureza, em termos nietzscheanos, é dar à natureza um estilo. Já a civilização é uma domesticação da natureza, uma tentativa de instrumentalizá-la e submetê-la aos valores humanos. A cultura baseada nos valores aristocráticos seria, para o filósofo, aquela que mais se aproximaria da natureza, enquanto que os valores democráticos se encaixariam nos ideais civilizatórios fundados pelo cristianismo. A democracia requer o homem gregário, o animal de rebanho, o avesso do espírito livre que cria a partir de si e quer se distinguir; o animal de rebanho clama por igualdade, quer se fundir a uma coletividade. Como nos apresenta Nietzsche, por exemplo, em “Além do bem e do mal” de 1886, o espírito democrático é herdeiro da moral de rebanho propagada pelo cristianismo:

[...] com a ajuda de uma religião que satisfaz e adoula os mais sublimes desejos do animal de rebanho, chegou-se ao ponto de encontrarmos até mesmo nas instituições políticas e sociais uma

⁷ A história da ascensão do sacerdote no interior da cultura nos é contada por Nietzsche em sua obra “Genealogia da moral” de 1887.

expressão cada vez mais visível dessa moral: o movimento democrático constitui a herança do movimento cristão (NIETZSCHE, 1992, aforismo 202).

Ainda em “Além do bem e do mal”, diante do fato de que as instituições modernas estariam marcadas pelos valores ostentados pela moral do homem de rebanho, Nietzsche demarca sua posição:

nós que somos de outra fé – nós que consideramos o movimento democrático não apenas uma forma de decadência das organizações políticas, mas uma forma de decadência ou diminuição do homem, sua mediocrização e rebaixamento de valor: para onde apontaremos nós as nossas esperanças? – Para novos filósofos, não há escolha; para espíritos fortes e originais o bastante para estimular valorizações opostas e tresvalorar e transtornar “valores eternos”, para precursores a arautos, para homens do futuro que até no presente o nó, a coação que impõe caminhos novos à vontade de milênios (NIETZSCHE, 1992, aforismo 203).

Em seu livro “Nietzsche: civilização e cultura”, Moura discute qual é a característica fundamental daquilo que Nietzsche chama de “idéias modernas”: “A obediência é o traço fundamental do instinto gregário, o instinto de rebanho e, para Nietzsche, a formação para a obediência é a característica essencial das ‘idéias modernas’, de todos os nossos ideais civilizadores” (MOURA, 2005, p. 215).

96

Na modernidade, com o avanço da ciência moderna guiada pela razão instrumental, segundo Nietzsche, assistimos ao advento do niilismo reativo, não mais caracterizado pela vontade de negar em nome de valores superiores, mas a negação desses próprios valores superiores alicerçados na crença em um além-mundo. Nietzsche caracteriza esse movimento como a “morte de Deus”, ou seja, morte do fundamento da crença num além-mundo metafísico. Esse evento dramático, como nos indica Nietzsche em “Assim falava Zaratustra” de 1885, é a oportunidade de geração de uma nova humanidade, é o terreno propício para o advento do super-homem, a grande saúde, o sentido da Terra.

Na modernidade, com o enfraquecimento da crença num além-mundo, assistimos a sua substituição pela crença no progresso, angariada sobretudo na ciência. A libertação de nossa condição trágica num além-mundo cede espaço para as utopias modernas angariadas na crença em uma redenção futura, não num plano supra-terreno, mas na própria Terra. O que se projetava num além-mundo deve ser conquistado e realizado na Terra. Para isso, todos devem se colocar na marcha da civilização, do desenvolvimento tecnológico garantido

pela ciência: assim postula o laboratório civilizador. Nesse sentido, para Nietzsche, tanto o socialismo como o capitalismo, apesar de opostos, investem nesse mesmo espírito.

A terceira forma de niilismo, o passivo, representa o esgotamento da humanidade. É o desdobramento mais problemático da “morte de Deus”, oriundo da falência das concepções de progresso e das utopias alicerçadas nessas concepções. É o niilismo do homem cansado, que perdeu todas as forças para criar, que num mundo sem Deus e sem teleologia, anseia por uma negação budista da existência. Em “Assim falava Zaratustra”, Nietzsche apresenta o niilismo passivo através da doutrina do Advinho, personagem que problematiza a visão teleológica do tempo, provocando um grande impacto em Zaratustra, pois essa problematização conduz à crença de que “tudo é em vão, tudo é igual, tudo já foi feito”. O personagem do Advinho representa a filosofia de Schopenhauer, sendo que o dramático embate com essa doutrina será um dos elementos centrais do aprendizado trágico de Zaratustra até se constituir no mestre do eterno retorno. Como é apresentado a partir da narrativa simbólica de “Assim falava Zaratustra”, o niilismo advindo da doutrina do Advinho é o grande perigo que se apresenta ao homem diante da “morte de Deus”, sendo que, para superá-lo, se faz necessário afirmar não só a “morte de Deus”, mas também abandonar toda crença no progresso, na teleologia do tempo e superar o terror gerado pela eterna repetição.

A crítica nietzscheana aos estabelecimentos de ensino e a ideia contemporânea de inclusão

Em vários momentos de sua obra, Nietzsche analisa os estabelecimentos de ensino na Alemanha e critica o espírito e os métodos empregados por eles em sua época. O que vamos apresentar aqui é uma ideia desenvolvida por Nietzsche no primeiro prefácio da série de cinco conferências intituladas “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino”. Essas conferências foram proferidas na Universidade da Basileia (Suíça) em 1872. Na Basileia, Nietzsche ocupou o cargo de professor de filologia clássica no ensino superior e também ministrava aulas no ginásio. Essas conferências foram proferidas no contexto da má recepção de seu primeiro livro “O nascimento da tragédia”. Nesse livro, o jovem professor exalta a cultura grega, critica o advento da filosofia socrático-platônica e a responsabiliza pelo fim da cultura trágica; identifica na filosofia de

Schopenhauer e na obra de arte wagneriana o ressurgimento da tragédia na modernidade. A ousadia de Nietzsche foi duramente criticada. Entre as principais críticas encontram-se aquelas que apontam para a falta de rigor científico do livro e a sua utilização como meio para promover a obra de Richard Wagner. Nietzsche apresenta, no primeiro prefácio para essas conferências, uma ideia fundamental para se compreender a crítica que realiza aos estabelecimentos de ensino de sua época:

duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino, originariamente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de estender tanto quanto possível a cultura, por outro lado, a tendência de reduzi-la e enfraquecê-la. De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como uma serva a uma outra forma de vida, especialmente aquela do Estado (NIETZSCHE, 2006, p.44).

98

Apesar de Nietzsche dizer que se referia aos estabelecimentos de ensino alemães, impossível não observar sua atualidade no próprio cenário brasileiro. Os estabelecimentos de ensino devem servir para a ampliação da cultura, a partir dessa concepção identifica-se a necessidade de ampliar o número desses estabelecimentos e torná-los cada vez mais acessíveis à população. Por outro lado, observa-se a pauperização da formação, o que a torna cada vez mais pragmática, instrumental e rápida, ou seja, se reduz a cultura com o objetivo de submetê-la a interesses extrínsecos. Esse movimento, segundo Nietzsche, visa atender aos interesses do Estado, do comércio e da ciência. Os estabelecimentos de ensino tornam-se laboratórios civilizadores, realizando a domesticação necessária para atender a esses interesses.

Para atender ao interesse do Estado, os estabelecimentos de ensino devem formar pessoas que compreendam quais são os seus direitos e deveres, legitimando o Estado como o verdadeiro dirigente da vida dos homens e, além disso, possibilitar a formação de quadros de funcionários para garantir sua existência futura. Por trás da ideia de formação para a cidadania, apresentada e promovida através das leis do Estado, encontram-se os valores do homem gregário, matéria-prima do laboratório civilizador.

Para atender aos interesses do comércio, do mercado de trabalho capitalista, os estabelecimentos de ensino devem formar indivíduos que circulem como

moeda corrente. Nesse sentido faz-se necessário investir na formação de pessoas capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos como um meio para ascensão social, como um meio para se inserir no mercado de trabalho e ganhar dinheiro. Para atender aos interesses da ciência, os estabelecimentos de ensino devem possibilitar aos estudantes uma formação científica que os habilite para a constituição de competências, garantindo suas atuações como agentes fomentadores do desenvolvimento tecnológico, entendido como a verdadeira mola propulsora do progresso. Para atender a esses interesses, é necessário fazer do conhecimento um capital individual, algo que pretensamente se coadune com os interesses individuais.

Impossível não identificar nessas caracterizações as próprias bases de sustentação ideológica que movem os mais diversos programas e políticas educacionais contemporâneas, inclusive no Brasil, onde são exemplos os projetos que partem da ideia de educação inclusiva. Nesse sentido, em suas diretrizes mais gerais, podemos provocar as bases de sustentação ideológica das concepções contemporâneas de inclusão a partir da identificação de três aspectos muitas vezes ocultos nos discursos que defendem essa prática:

- 1) a inclusão é um meio para a disseminação do conceito gregário de cidadania, pautado no reconhecimento de direito e deveres coletivos;
- 2) a necessidade da inclusão é produto da compreensão de que o conhecimento é um capital individual que, se bem investido, pode se tornar um meio para a ascensão social;
- 3) a defesa da inclusão é alimentada pela crença no progresso, que seria garantido pelo desenvolvimento econômico e tecnológico, fomentado pelo conhecimento científico.

Assim, podemos observar e analisar algumas políticas de inclusão em nosso país como aquelas que são praticadas pelo setor público. Políticas que têm por objetivo garantir o acesso e aumentar o tempo de permanência dos estudantes de classes menos favorecidas na escola. Como resultado dessas políticas, podemos observar o aumento do tempo de escolaridade desses estudantes, fato comprovado pelas estatísticas.

Quando saímos da análise meramente quantitativa dos números, partimos para o enfrentamento de questões como: de que maneira esses estudantes estão sendo formados? Quais são os reais objetivos de serem mantidos por mais tempo na escola? Na tentativa de dar uma resposta à primeira questão, deparamo-nos com o seguinte fato: a inclusão das classes populares nas insti-

tuições escolares não trouxe nenhuma mudança significativa nos currículos, ou seja, as contribuições históricas e as experiências acumuladas por essas classes ainda se encontram excluídas dos saberes legitimados pela formação escolar, cujo eixo motor é a ciência. Nesse sentido, podemos dizer que há uma inclusão de pessoas e não de saberes.

Diante dessa constatação, encaminhamo-nos para a segunda questão e deparamo-nos com o fato de que a extensão da escolaridade até as camadas menos favorecidas está alicerçada nas políticas econômicas. Essas políticas são fomentadas por grandes organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial que exige, como contrapartida aos investimentos econômicos feitos no país, a inclusão na escola de todos que estão na idade escolar. Mas quais seriam os interesses desses organismos? Domesticação das classes populares, transformando a escola num grande laboratório civilizador? Laboratório esse capaz de tirar os jovens pobres da delinquência, instrumentalizando-os para o mercado de trabalho? Docilizar seus corpos e garantir a manutenção do sistema social e econômico?

Depois dessas considerações, voltemos à análise nietzscheana dos estabelecimentos de ensino e observemos a saída que o filósofo apresenta para as duas tendências nefastas que se materializam nessas instituições: a ampliação e a redução da cultura.

Ao examinar estas duas tendências fatais à extensão e à redução, nos desesperaríamos totalmente, se não fosse em determinado momento possível ajudar a vencer estas duas tendências opostas, realmente alemães e de uma maneira geral ricas de futuro, quer dizer, a tendência ao estreitamento e à concentração da cultura, como réplica à extensão, e a tendência ao fortalecimento e à soberania da cultura, como réplica à redução. A crença na possibilidade de uma vitória é justificada, porque sabemos que estas duas tendências à extensão e à redução são tão contrárias aos desígnios constantes da natureza quanto a concentração da cultura num pequeno número é a lei necessária da natureza, e de uma maneira geral uma verdade, embora as duas outras tendências só possam chegar a fundar uma cultura mentirosa (NIETZSCHE, 2006, p. 44-45).

Nessa passagem, Nietzsche apresenta sua réplica às duas tendências nefastas que encontram espaço de expressão nos estabelecimentos de ensino. O “estreitamento e concentração” da cultura como réplica à “extensão”, ou seja, não a educação para as massas, mas a educação voltada às naturezas raras, indivíduos exemplares, que são gerados pela natureza no seio do povo em

todos os períodos históricos, mas que precisam ser cultivados, ajudados, se não perecem. Para Nietzsche, esse exemplar individual raro é o “gênio”, uma natureza contemplativa desligada de todos os interesses individuais. A natureza tem por objetivo criar esse exemplar individual raro, sendo que a cultura deve ajudá-la com essa finalidade.

Como réplica à “redução”, o filósofo apresenta a necessidade de se criar estabelecimentos de cultura não voltados para a grande massa, âmbito no qual o acesso seria restrito, voltando-se a tarefa de cultivar o gênio. Segundo o filósofo, é através do cultivo do gênio que a cultura se fortalece e se torna soberana. Do contrário, na direção da grande massa, a cultura reduz-se, enfraquece e depaupera.

Nietzsche aponta para a necessidade de que os estabelecimentos voltados para a educação não se tornem, exclusivamente, laboratórios civilizadores com o objetivo de gerar homens gregários, movidos pelo instinto de rebanho, alimentados pelo interesse do Estado, do comércio e da ciência. Porém, que esses estabelecimentos ajudem a natureza a gerar o “gênio”, pois são estes que fazem com que a cultura se desenvolva e, assim, torna possível que todo povo se eleve. Em outras palavras, é necessário formar homens que desenvolvam a cultura e não somente peças individuais gregárias úteis à reprodução social, ou seja, em termos nietzscheanos, é necessário que haja estabelecimentos de cultura e não somente estabelecimentos de ensino.

Bibliografia

DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

FINK, E. *La filosofía de Nietzsche*. Madrid: Alianza, 1969.

_____. Nova experiência do mundo em Nietzsche. In: SCARLETT, M. (org.) *Nietzsche Hoje? Colóquio de Cerisy*. São Paulo: Brasileirise, 1985, p.168-192.

MOURA, C. A. R. de. *Nietzsche: civilização e cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral – uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

102

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Assim falava Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Crepúsculos dos ídolos*. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Humano, demasiadamente, humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Consideraciones intempestivas*. Madrid: Aguilar, 1949.

_____. *A visão dionisíaca do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A filosofia na idade trágica dos gregos*. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *O anticristo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: SOBRINHO, N. C. de M. (trad.) *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006.

NUNES, B. *No tempo do niilismo e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1993.

SCOLNICOV, S. *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Loyola, 2006.

Extemporaneous provocation to the idea of contemporary inclusion in the context of philosophy of culture nietzscheana and its implications for education

Abstract

The following article is an attempt to build elements to identify, understand and question the basis for upholding the ideological and pragmatic sense of the contemporary concepts of inclusion, taking as its starting point the philosophy nietzscheana of cultura, in which it is presented to vehement criticism of the rationality Socratic philosopher-Platonic, to christianity, democracy, civilization and ideals to the modern ideas, which also includes the criticism on educational institutions in modernity.

Keywords: culture; education; inclusion; Nietzsche.

O trágico e o riso na arte da travessia

Ricardo José Camêlo da Silva

Mestre em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

rcardocamelo@yahoo.com.br

Resumo

A natureza do riso é desde sempre um mistério à compreensão do pensamento ocidental. Associado à sabedoria num momento e às ações inferiores noutra, sua história está tramada às diversas manifestações culturais, com importantes implicações éticas e artísticas. Por esse viés estético, ele surge na obra de Nietzsche como notável elemento pedagógico. Em “A gaia ciência” o pensador traça alguns dos elementos pedagógicos contidos no riso, que posteriormente será santificado pelo Zarathustra. O caráter libertário e de leveza nele contidos contrastam com o caráter de peso e aniquilação do trágico. Qual o papel pedagógico do riso? Qual é o sentido do riso? Há nele um aspecto corretivo? Essas são as dúvidas que queremos discutir ao longo do texto.

105

Palavras-chave: riso; arte; educação; conhecimento.

Em sua tentativa de exploração e de interpretação do “estar-no-mundo” Carlos Drummond de Andrade, no embalo da “Cantiga de enganar”, perscruta - “Há muito aprendi a rir, de quê? de mim? ou de nada?”. Drummond nos desperta para possibilidades sérias da vida. “Rir é uma propriedade do homem e dos primatas superiores” (LARAIA, 2007, p. 68). É parte da fisiologia humana, com ricas peculiaridades culturais. Nesse mundo “todos os homens riem, mas o fazem por motivos diversos” (*ibid.*, p.68). Mas qual é o sentido do riso? Há uma função social no risível? Qual é o papel pedagógico do riso?

Ao buscar o significado da comicidade, Bergson constata que ela se dirige à inteligência pura, mas somente a uma inteligência que não vive isolada. “Nosso riso é sempre o riso de um grupo” (BERGSON, 2001, p. 5). Ombreados com o poeta e o filósofo, adentremos nesse universo do risível que traz informações do trabalho humano, da imaginação coletiva, do manifesto popular, de um *ethos* cultural. Afinal, sendo a comicidade “oriunda da vida real, aparentada com a arte, como não nos diria ela também uma palavra sua acerca da arte e da vida?” (*ibid.*, p. 2).

Parece-nos que a literatura surge com um volume maior e mais vasto quando trata de fazer rir ou mesmo chorar. Recordemos o bobo, companheiro do rei Lear, que com suas intervenções cômicas traz equilíbrio à tragicidade vivida pelo monarca ensandecido. Shakespeare torna emblemático esse personagem, que ri de si também. Na literatura e na sua liberdade, é nesse espaço que o riso tem campo aberto. Ora, também a filosofia se atém a esse exercício que a instiga desde sempre, segundo Bergson (2001), “impertinente desafio” às especulações. E se a história delega papel importante às reflexões de Aristóteles¹ sobre esse aspecto, basta reportarmos a algumas décadas e encontramos entre os pré-socráticos essa indagação seminal, particularmente no pensamento de Demócrito. Dos fragmentos do atomista, que indicam, entre outros, pensamentos sobre ética, política e educação, em pelo menos seis o riso e a alegria servem de inspiração às reflexões. Tomemos dois fragmentos: “104 – Agrá-dável é o ancião que sabe gracejar e pronunciar palavras sérias. [...] 107a – Como homens nos é digno não rir da desgraça dos homens, mas lastimá-la” (BORNHEIM, 1972).²

¹ Célebre é o relato sobre uma obra perdida de Aristóteles cujo conteúdo é relativo ao riso e, segundo alguns, seria complementar à Poética.

² Os outros são os que se seguem: “189 - O melhor para o homem é viver com o máximo de alegria e o mínimo de tristeza. Isto acontece quando não se procura o prazer em coisas perecíveis. [...] 194 - As grandes alegrias provêm da contemplação das belas obras. [...] 200 - Os insensatos vivem sem alegria na vida. [...] 201 - Os insensatos aspiram a uma longa vida, sem tirar dela nenhuma alegria. [...] 232 - Entre os prazeres, o mais raro traz maior alegria” (BORNHEIM, 1972).

A nossa questão chega a um novo patamar se fizermos um recuo no tempo para além das propostas aristotélicas³. Com o pré-socrático estamos na gênese da filosofia onde os problemas autênticos foram postos e desde então repensados, e repensados uma vez mais. Mas se Demócrito envolve o riso entre os espaços atômicos, Aristóteles o eleva a outro patamar, vestindo-o de um caráter essencialmente humano ao definir “o homem como o único animal capaz de rir - embora na maioria das vezes ele seja definido como o animal que fala e pensa” (JAEGER, 2001, p. 416). No entanto, na sua arte “Poética”, o papel que o filósofo relega à comédia é de um caráter inferior dentro da hierarquia humana. A comicidade tem pouco mérito nesses valores, remete às ações dos homens inferiores, diversamente da tragédia, que busca imitar as ações dos homens superiores. Com essas caracterizações, Aristóteles abre um vasto horizonte aos seus pósteros.

Como uma gargalhada desmedida, nos transportamos num lapso de tempo e chegamos à idade moderna. “A poética da época moderna baseia-se essencialmente na obra de Aristóteles; sua história é a recepção dessa obra” (SZONDI, 2004). Chegamos ao mundo do *Monsieur* Descartes. Sob as abas de uma razão renovada, abrindo as portas da era moderna, Descartes define o riso em “As paixões da alma”:

107

o riso consiste em que o sangue que procede da cavidade direita do coração pela veia arteriosa, inflando de súbito e repetidas vezes os pulmões, faz com que o ar neles contido seja obrigado a sair daí com impetuosidade pelo gasnete, onde forma uma voz inarticulada e estrepitosa; e tanto os pulmões, ao se inflarem, quanto este ar, ao sair, impelem todos os músculos do diafragma, do peito e da garganta, mediante o que movem os do rosto que tem com eles qualquer conexão; e não é mais que essa ação do rosto, com essa voz inarticulada e estrepitosa, que chamamos riso (DESCARTES, 1987, p. 121, art. 124).

Se nesse momento ele apenas descreve sua fisiologia, mais adiante ele nos apresenta sua utilidade e o caráter social nele envolvidos.

Pelo que respeita à troça modesta, que repreende utilmente os vícios, fazendo-os parecer ridículos, sem que entretanto a gente mesmo se ria disso nem testemunhe nenhum ódio contra as pessoas, não é uma paixão, mas uma qualidade de homem de bem, que patenteia a alegria de seu humor e a tranqüilidade de sua alma, as quais constituem marcas de virtude e muitas vezes

³ Essa reflexão de Aristóteles parece estar atrelada ao conceito de “catarse”. Segundo Reale: “Aristóteles devia explicar mais profundamente o sentido da catarse no segundo livro da Poética, que infelizmente se perdeu” (REALE, 1994).

também a finura de seu espírito, por saber dar uma aparência agradável às coisas de que zomba (*ibid.*, p. 145, art. 180).

Na metade do século XIX, Schopenhauer, o cavaleiro solitário da filosofia, em “Parerga e paralipomena”, no capítulo sobre as “contribuições à doutrina da afirmação e da negação do querer viver”, nos brinda com uma passagem emblemática sobre o ato da geração. Diz o misantropo:

poderia parecer também que o demônio quis apenas esconder o seu jogo, pois o coito é suas arras e o mundo seu reino. Já não se disse que *illico post coitum cachinnus auditur Diaboli?*⁴ o que, falando sério, repousa em que o desejo sexual, sobretudo quando, por fixação em uma determinada mulher, se concentra em paixão, constitui a quintessência de todo o logro deste nobre mundo; pois é tão indizível, infinita e exageradamente promissor, e cumpre tão miseravelmente pouco (SCHOPENHAUER, 1985, § 166).

Essa risada do diabo nos aponta caminhos para uma investigação do significado do risível e seu liame ético em suas reflexões. Mas a questão do riso para Schopenhauer esta ligada à incongruência entre os “objetos reais” e os “conceitos” relacionados a esses objetos. O objeto que se deixa pensar pelo conceito é para ele, no entanto, totalmente estranho e em tudo diferente do pensado pelo conceito. Para Schopenhauer, a incongruência que se dá entre os conhecimentos “abstrato” e “concreto” provocaria o riso. Pensado como o elemento mais importante em sua teoria sobre o riso, essa incongruência do pensado (*Gedachten*) e o contemplado (*Angenschauten*) leva Alberti a indicar um espaço importante ao conhecimento intuitivo.

A causa desse prazer é a vitória da representação intuitiva sobre a abstrata, do entendimento sobre a razão: percebemos que a razão, com seus conceitos abstratos, não é capaz de descer à infinita diversidade e às nuances do concreto, isto é, da forma de conhecimento primeira. O concreto é o meio do presente, do regozijo e da alegria, e não implica esforço algum. Além disso, o conhecimento intuitivo não é subordinado ao erro e não tem necessidade de comprovante do exterior; ele se sustenta a si mesmo (ALBERTI, 2002).

Por esse pequeno curso, podemos notar que o riso e seus significados têm lugar de destaque na especulação filosófica. E que o seu caráter universal expressa também uma linguagem particular com “um determinado padrão para este fim” (LARAIA, 2007, p. 69). Avançando um pouco mais, porém ainda sob os auspícios da modernidade, encontramos entre as obras de Nietzsche, leitor, ad-

⁴ Schopenhauer, Parerga e paralipomena § 166: “Logo após o coito, ouve-se a gargalhada do Diabo” (N.E.)

mirador e posteriormente antípoda de Schopenhauer, o riso como elemento fundamental e condição necessária para educar o “espírito livre”. Sabedores que a obra desse pensador tem o aforismo como expressão, também esse tema não foi tratado de modo sistemático, nos obrigando a recolher passagens aqui e ali e moldar um mosaico lúdico onde o riso se manifesta entremeadado pelo “sério” que a filosofia exige. Dentre seus escritos, “A gaia ciência” destaca-se profícuamente em teses dessa natureza. É lá que o riso (*iachen*) e seus significados surgem em momentos diversos ao longo de suas páginas. Nela leitores incautos são advertidos logo no intróito. “Vivo em minha própria casa, Jamais imitei algo de alguém E sempre ri de todo mestre Que nunca riu de si também”⁵ (NIETZSCHE, 2001).

A seriedade que damos aos aspectos racionais da vida, e a aversão em relação ao riso é a advertência do pensador que leva a outros limites, os modos de pensar e questionar a razão. Essa máquina “pesada, escura e rangente” que é o intelecto quando em movimento e com o propósito de bem pensar, Nietzsche diz que implica em seriedade e incômodo e manifesta intolerância.

A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”; - assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. - “Muito bem! Mostremos que é um preconceito!” (NIETZSCHE, 2001, p.217, §327).

109

Ao longo das suas páginas petulantes, traquinas e em busca da “suprema esperança”, o riso vai sendo tramado a outros problemas humanos e seu papel na educação toma outros contornos.

Mas você nunca achará quem possa zombar de você, indivíduo, também no que tem de melhor, fazendo-o perceber, tanto quanto exigiria a verdade, sua ilimitada miséria de rã e de mosca! Rir de si mesmo, como se deveria rir para fazê-lo *a partir da verdade inteira* - para isso os melhores não tiveram bastante senso de verdade até hoje, e os mais talentosos tiveram pouco gênio! Talvez ainda haja um futuro também para o riso (*ibid.*, p.52, §1).

A obra, que vai em busca do “mar de sua suprema esperança”⁶, é também um manifesto à alegria e exalta o riso como elemento pedagógico. As inferências sobre o seu papel de educador atingem um ápice quando suas críticas são voltadas para os homens que dirigem os modelos e projetos educacionais da

⁵ Ich wohne in meinem eigenem Haus Hab Niemandem nie nichts nachgemacht Und - lachte noch jedem Meister aus, Der nicht sich selber ausgelacht.

⁶ Refere-se à epígrafe do Livro IV onde lemos: “Ó tu, que com dardo de flama parte o gelo da minha alma, para que ela se lance fremente ao mar de sua suprema esperança: sempre mais clara e mais sã, livre na lei mais amorosa - assim exalta ela teus milagres belíssimo Janeiro!” (NIETZSCHE, 2001)

Alemanha do século XIX “Contribuição ao ‘sistema educacional’ - Na Alemanha falta aos homens superiores um grande meio de educação; a risada dos homens superiores; estes não riem na Alemanha” (NIETZSCHE, 2001, §177).

Num aforismo de teor crítico a Spinoza, o riso assume um lugar no processo do conhecimento, mostra sua força nesse exercício cognitivo e reafirma sua existência e condição humana.

Non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere! (Não rir, não lamentar nem detestar, mas compreender!) Disse Spinoza, da maneira mais simples e sublime que é sua. No entanto, que é *intelligere*, em última instância, senão a forma na qual justamente aquelas três coisas tornam-se de uma vez sensíveis para nós? Um resultado dos diferentes e contraditórios impulsos de querer zombar, lamentar, maldizer? Antes que seja possível um conhecer, cada um desses impulsos tem de apresentar sua visão unilateral da coisa ou evento; depois vem o combate entre essas unilateralidades, dele surgindo aqui e ali um meio termo, uma tranquilização, uma justificação para os três lados, uma espécie de justiça e de contrato: pois é devido à justiça e ao contrato que esses três impulsos podem se afirmar na existência e conservar mutuamente a sua razão (NIETZSCHE, 2001, p. 220, §333).

110

“A gaia ciência” traça de modo vigoroso as novas perspectivas para o riso e prepara o palco para a entrada dos pensamentos mais profundos e originais de Nietzsche, amadurecidos ao longo dos ligeiros aforismos. E antes de iniciar a tragédia (*incipit tragoedia*) do Zaratustra deixa indicado no cômico a possibilidade de sua solução:

eu mesmo, que fiz inteiramente só essa tragédia das tragédias, até onde ela possa estar pronta; eu, que primeiramente atei o nó da moral na existência, e depois o apertei de forma tal que somente um deus o poderá desatar - como exige Horácio! -, eu próprio matei agora todos os deuses no quarto ato - por moralidade! Que será agora do quinto ato? De onde tirei a solução trágica? - Devo começar a imaginar uma solução cômica? (NIETZSCHE, 2001, p.162, §153).

“A gaia ciência” ao anteceder os vaticínios de Zaratustra traz os elementos de sua redenção e do seu conhecimento embrionários entre os aforismos. Através dos ensinamentos do persa Zaratustra, chegamos a um outro patamar da filosofia trágica de Nietzsche, que dá agora um significado positivo ao aspecto trágico. Santificado por Zaratustra, o riso é anunciado como sua grande sabedoria e exercício educador dos homens superiores “Esta coroa do homem ridente, esta coroa de rosas entrelaçadas: eu mesmo a coloquei na mi-

na cabeça, eu mesmo santifiquei o meu riso” (NIETZSCHE, 2005, §18). Assim, anuncia o caráter afirmativo e transformador onde, por meio de seu aprendizado, encontramos a coragem de querer a vida como ela se apresenta, afirmando-a de modo irrestrito. “*Ridendo dicere severum [...]*”⁷, citando Horácio, Nietzsche principia “O caso Wagner” e parece querer assim, nessa obra de maturidade, viver aquela arte do riso que surge em “A gaia ciência” como potente força artística e pedagógica, posteriormente santificado por Zaratustra.

Queremos defender então as teses de que o riso é para Nietzsche a “catarse” artística por excelência. Exercício pedagógico excepcional. Condição necessária para libertar o espírito do peso da gravidade para a leveza artística. É da coragem do homem. Nessa perspectiva as peças trágicas e as ações dos heróis trágicos fornecem elementos ricos para nossa investigação. Para corroborar essas teses, vejamos.

Édipo quando se reconhece como enigma solucionado, prorrope entre dores.

Oh! Ai de mim! então no final seria verdade! Ah! Luz do dia, que eu te veja aqui pela última vez, já que hoje me revelo o filho de quem não devia nascer, o esposo de quem não devia ser, o assassino de quem não devia matar! (SÓFOCLES, p. 84).

Também Polinices quando recorre a Édipo para combater Etéocles encontra na resposta de seu pai, o duro significado de sua existência e já emaranhado nas tramas do destino ouve ao longe o canto do bode. E ainda, Ifigênia, que na praia em Áulis, junto às naus gregas, entende toda a tramóia do pai e parte resignada para o sacrifício. Podemos tomar essas passagens como momentos emblemáticos daquilo que os heróis trágicos contemplaram e experimentaram, motivados por suas ações. Aristóteles chamou de reconhecimento⁸ a essa parte da fábula em que o herói compreende seu infortúnio ou sua ventura. Aqui analisadas sob a perspectiva da luta dos dois impulsos, um fomentado por Apolo e o outro por Dioniso, esse momento, que Aristóteles chama de reconhecimento, é atribuído por Nietzsche ao “efeito que o dionisiaco provoca”, onde, “[...] toda a sua existência, com toda beleza e comedimento, repousava sobre um encoberto substrato de sofrimento e conhecimento, que lhe era de novo revelado através daquele elemento dionisiaco” (NIETZSCHE, 1992, §4).

Mas é do herói trágico, a dura sanha de viver sob essa lei imperiosa do

⁷ “Rindo, dizer coisas graves...” citação e paródia de Horácio Sátiras I, I, 24 (NIETZSCHE, 1999); [...] ridentem dicere verum quid vetat (o que nos proíbe de, rindo dizer coisas verdadeiras?). Conforme nota do tradutor.

⁸ Aristóteles Poética XI - 61. O reconhecimento, indica-o a própria palavra, é a passagem do desconhecimento ao reconhecimento; tal passagem é feita para a amizade ou ódio dos personagens, destinados à ventura ou ao infortúnio.

destino, e o que resta ao espectador é compadecer dessa sina e vivenciar o alívio através da “catarse” provocada pelas ações heróicas: Édipo ao investigar e se reconhecer, Prometeu aprisionado aos rochedos pelo roubo do fogo divino, ou mesmo Cassandra ao adentrar no palácio de Agamênon e antevendo a fúria de Clitemnestra. Mais do que a “catarse” provocada no espectador, importa aqui esse atributo do dionisíaco de ver o horror.

Somente na medida em que o gênio, no ato da procriação artística, se funde com o artista primordial do mundo, é que ele sabe algo a respeito da perene essência da arte; pois naquele estado assemelha-se, miraculosamente, à estranha imagem do conto de fadas, que é capaz de revirar os olhos e contemplar-se a si mesma; agora ele é ao mesmo tempo sujeito e objeto, ao mesmo tempo poeta, ator e espectador (NIETZSCHE, 1992, § 5).

Esse primeiro momento aponta uma direção ao *modus* do viver do espírito livre que semelhante àquele artista trágico - ao espectador estético – justifica a existência como fenômeno estético.

Quem não tenha vivenciado isso, ou seja, ter de olhar e ao mesmo tempo ir além do olhar, dificilmente imaginará quão nítidos e claros subsistem, lado a lado, esses dois processos e são, lado a lado, sentidos na consideração do mito trágico: ao passo que os espectadores verdadeiramente estéticos não de me confirmar que, entre os efeitos peculiares da tragédia, o que há de mais notável é essa co-presença. Basta transferir esse fenômeno, do espectador estético a um processo análogo no artista trágico, e ter-se-á entendido a gênese do mito trágico. Ele compartilha com a esfera da arte apolínea o inteiro prazer na aparência e na visão e simultaneamente nega tal prazer e sente um prazer ainda mais alto no aniquilamento do mundo da aparência visível (NIETZSCHE, 1992 § 24).

Mas é no “Crepúsculo dos ídolos” que Nietzsche dá seu conhecimento definitivo sobre a psicologia da tragédia.

O dizer sim à vida mesma ainda em seus problemas mais estranhos e mais duros; a vontade de vida, tornando-se alegre de sua própria inesgotabilidade em meio ao *sacrifício* de seus tipos mais elevados - isto chamei de dionisíaco, isto decifrei enquanto a ponte para a psicologia do poeta *trágico*. Não para se livrar de pavores e paixões, não para se purificar de um afeto perigoso através de sua descarga veemente - assim o compreendeu Aristóteles -: mas a fim de, para além de pavor e paixão, *ser por si mesmo* o eterno prazer do vir a ser - aquele prazer que também encerra em si ainda o prazer na aniquilação [...] (NIETZSCHE, 2000, § 5).

Então rir de si é a redenção e afirmação da vida, o que liberta o espírito trágico para a dança, a sabedoria que transfigura em leveza criadora o espírito de peso, diz o pensador. “Necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa” (NIETZSCHE, 2001, § 107) para educação do espírito livre. Acompanhamos aqui os passos de Peter Szondi que, em seu ensaio sobre o trágico, entende que “o dionisíaco irrompe de seu despedaçamento na individuação justamente como um poder indestrutível, que constitui então a ‘consolação metafísica’ oferecida pela tragédia” (SZONDI, 2004) ⁹.

Novamente recorremos a Bergson que agora nos apresenta um aspecto de correção contido no riso, semelhante ao pai da criança que num breve instante se envolve com a travessura do filho, mas no momento seguinte se detém para corrigi-lo.

O riso é, acima de tudo, uma correção. Feito para humilhar, deve dar a impressão pensosa à pessoa que lhe serve de alvo. A sociedade vinga-se por meio dele das liberdades tomadas com ela. Ele não atingiria seu objetivo se não trouxesse a marca da simpatia e da bondade (BERGSON, 2001, p.146).

Mas se é penoso, estará justamente aí seu papel pedagógico? Voltemos aos argumentos do pensador.

Alguém dirá que pelo menos a intenção pode ser boa, que muitas vezes castigamos porque amamos e que o riso, reprimindo manifestações exteriores de certos defeitos, nos convida, para nosso bem, a corrigir esses defeitos e a nos melhorarmos interiormente? (BERGSON, 2001, p.146).

113

A possibilidade do riso no universo humano apresenta nuances e particularidades muito próximas da arte. Os personagens da literatura, por si, já atestam esse fato, desde as peças trágicas e cômicas do teatro grego e as reflexões de Aristóteles sobre essa arte, passando pelos personagens de Shakespeare até as reflexões filosóficas de Nietzsche e o modo de educação transformadora do espírito livre de Zaratustra, bem como a proposta de Bergson e o aspecto corretivo contido no riso. Se ele melhora, corrige, educa, liberta, prepara e redime, é justo ou nos eleva a outro patamar, importa explorarmos esse rico lado humano e as possibilidades que ele nos oferece. E se a educação é um exercício contínuo, o presente já nos pede uma boa risada por estarmos a caminho de sua elaboração.

⁹ Conforme podemos ver em “O nascimento da tragédia”: “É uma tradição incontestável que a tragédia grega, em sua mais vetusta configuração, tinha por objeto apenas os sofrimentos de Dioniso, e que por longo tempo o único herói cênico aí existente foi exatamente Dioniso. [...] Que por detrás de todas essas máscaras se esconde uma divindade, eis o único fundamento essencial para a tão amíúde admirada ‘idealidade’ típica daquelas célebres figuras. Não sei quem asseverou que todos os indivíduos enquanto indivíduos são cômicos e, portanto não trágicos: de onde se deduz que os gregos não podiam suportar em absoluto indivíduos na cena trágica” (NIETZSCHE, 1992, p.69, §10).

Referências

ANDRADE, C. D. de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)

ALBERTI, V. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BERGSON, H. *O riso*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORNHEIM, G. A. *Os filósofos pré-socráticos* São Paulo: Cultrix, 1972.

DESCARTES, R. *Discurso do método: as paixões da alma*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

114

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia, ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *O caso Wagner: um problema para músicos/ Nietzsche contra Wagner: dossiê de um psicólogo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

REALE, G. *História da Filosofia Antiga*. São Paulo: Loyola, 1994. v. 2.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação; Crítica da*

filosofia kantiana; Parerga e paralipomena. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores)

SÓFOCLES. *Édipo rei*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

SZONDI, P. *Ensaio sobre o trágico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

JAEGER, W. *Paidéia a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Tragic and the laugh in the art of the crossing

Abstract

The nature of the laugh is since always a mystery to the understanding of the thought occidental person. Associated to the wisdom at a moment and the inferior actions in another one, its history this conspired to the diverse cultural manifestations, with important ethical and artistic implications. For this aesthetic bias it appears in the workmanship of Nietzsche as notable pedagogical element. In the “Gaia science” the thinker traces some of the contained pedagogical elements in the laugh that later will be become saint for Zarathustra. The libertarian character and of the slightness in it contained contrasts with the character of weight and destruction of the tragic one. Which the pedagogical paper of the laugh? Which is the direction of the laugh? It has in it a corrective aspect? These are the doubts that we want to lead throughout the text to investigate the relation between the laugh and the education.

116

Keywords: laugh; art; education; knowledge.

Educação on-line: análise da interação, colaboração e produção de conhecimento em um ambiente virtual de aprendizagem (*moodle*)

Sirléia Ferreira da Silva Rosa

Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), especialista em Informática e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Design instrucional da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI-MG); pedagoga, pesquisadora e professora da Faculdade de Educação - Campus Belo Horizonte - da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG). Consultora associada Partner Moodle Brasil Gfarias.

sirleiarosa@gfarias.com

Resumo

Neste estudo analisamos o impacto da implementação de uma plataforma *e-learning* baseada na *web* (*LMS- Learning Management System*) em uma disciplina do curso de graduação em pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais em Belo Horizonte, através do método do estudo de caso. A plataforma denominada *moodle* permitiu às alunas terem acesso ao conteúdo da disciplina Mídia e Educação a Distância na *web*, através do *download* de materiais didáticos, entrega de trabalhos, discussão em fóruns e provas, acesso a vídeos, áudios e links diversos, além de comunicarem entre si. Os resultados deste estudo evidenciaram que as alunas assimilaram com rapidez a utilidade e uso da plataforma, demonstrando um alto nível de interação, aprendizagem em colaboração e construção social do conhecimento, o que foi caracterizado estatisticamente pelo número de acessos a recursos do ambiente, na troca e no teor de mensagens postadas nos diferentes fóruns. Tais resultados demonstraram motivação e abertura dos alunos para a aprendizagem on-line em um ambiente próprio e formal da universidade e confirmaram sua facilidade de uso e importância em processos de ensino-aprendizagem. A natureza da experiência permitiu à professora e às alunas o vislumbamento do uso desse recurso na sua prática profissional formal.

117

Palavras-chave: educação a distância; disciplina semipresencial; ambiente virtual de aprendizagem; *moodle*.

Introdução

A formação de futuros professores e pedagogos para a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) na prática pedagógica se faz formalmente na Faculdade de Educação – Campus Belo Horizonte - Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG) a partir de 2001. Segundo os estudos de Rosa (2006, p. 83)¹, a reforma do currículo, a realização de concurso interno de professores para lecionar disciplinas na área, a criação de comissão para definição e implantação dessas disciplinas e a criação de núcleo de estudos colaboraram para criação de disciplinas da área da informática e educação nessa Instituição de Ensino Superior (IEF). Tais mudanças podem ser observadas na fala de um dos entrevistados do seu estudo:

a nossa primeira reforma do currículo teve início após essas discussões sobre currículo integrado, as quais começaram a partir de 98. Mas essas disciplinas, se não me falha a memória, foram incorporadas ao currículo a partir de 2001, quando nós tivemos que oferecê-las de maneira sistemática, nos núcleos formativos (ROSA, 2006, p. 84).

118

Acredita-se que o amadurecimento dos professores, do currículo e a necessidade do contexto educacional brasileiro têm colaborado para a discussão sobre a modalidade de educação a distância (EaD). Mas ainda assim, nos perguntamos: por que Educação a Distância?

Para discutirmos um pouco sobre este campo, o estudo de Moore e Kearsley (2008) destaca as principais necessidades argumentadas por aqueles responsáveis pela política de EaD no mundo²:

acesso crescente a oportunidade de aprendizado e treinamento; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar; [...] (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 8)

Os autores ainda ressaltam que essa não é uma lista completa, porém já nos dá “alguma idéia das muitas razões pelas quais a educação a distância tem recebido um maior interesse dos planejadores em anos recentes [...]” (MOORE; KEARSLEY, 2008.

¹ Para mais detalhes sobre a história das disciplinas da informática e educação do curso de pedagogia, acesse o site: www.et.cefetmg.br/info/downloads/DissertacaoSirléiaFerreiraDaSilvaRosa.pdf

² Para referência internacional sobre o uso da EaD no ensino superior, acesse o site do National Center for Educational Statistics (NCES) em <http://www.nces.ed.gov/SURVEYS/peqis/publications/2003017/>

O uso do LMS³ (*Learning Management System*) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) recentemente instalados têm sido usados de maneira informal por professores e núcleos⁴ de pesquisas ligados à área de Tecnologia e Educação. A proposta é de, futuramente, ofertar 20% do conteúdo do currículo na forma semipresencial, quando o LMS será usado para apoiar as aulas presenciais através de atividades na *web*. Conforme afirma Moore e Kearsley (2008), “professores em sala de aula utilizam cada vez mais tecnologia para oferecer programas de aprendizado individual para estudo fora da sala de aula, a fim de apoiar métodos face a face para grupos [...]” (MOORE; KEARSLEY, 2008)

No Brasil, em dezembro de 2004, o Ministério de Educação (MEC) resolveu, através da portaria n. 4.059, que as IES podem ofertar disciplinas do seu currículo na modalidade semipresencial. Segundo essa portaria:

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a **modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.** § 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse **20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.** § 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais (BRASIL, 2004, grifo da autora).

119

A mesma portaria levanta aspectos importantes como o de preparar os professores para a oferta de disciplinas para esta modalidade:

parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial implica na existência de **docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância** (BRASIL, 2004, grifo da autora).

Sendo assim, o ensino na sala de aula complementado por tecnologia não é o mesmo que o ensino “dependente” de tecnologia. Segundo Moore e Kearsley,

³ A UEMG/CBH implantou neste ano um LMS para viabilizar a modalidade de ensino a distância nas unidades. Esse LMS, chamado *moodle* (*modular object-oriented dynamic learning environment*) é um sistema que possibilita aos gestores e professores produzirem, acompanharem e gerirem conteúdos, atividades, alunos e cursos na *web*. É um ambiente rico em ferramentas que auxiliam a comunicação e interação entre alunos e professores, além de ser um *software* livre e possuir uma filosofia que busca promover uma pedagogia socioconstrucionista (colaboração, atividades, reflexão crítica etc). Para detalhes, acesse site <http://moodle.org>.

⁴ NECT- Núcleo de Estudos sobre Educação Comunicação e Tecnologia.

educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2)

Tendo em vista esse cenário, o objetivo deste estudo é apresentar e discutir a experiência extracurricular de utilização do LMS ou AVA em uma disciplina do curso de formação de pedagogos da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Educação - Campus Belo Horizonte (FaE/CBH). A experiência foi possível a partir da iniciativa da professora que planejou apoiar suas aulas presenciais na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem já implantado na referida instituição.

Referencial teórico

Neste estudo procuraremos entender, a partir da leitura de Moore e Kearsley (2008) aspectos como a interação, o aprendizado em colaboração e a construção social do conhecimento na educação a distância baseada na web. Segundo os autores,

a Interação a Distância é um hiato de compreensão e comunicação entre os professores e alunos causado pela distância geográfica que precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 240).

Rumble (1986, *apud* MOORE; KEARSLEY, 2008) ressalta que “existe alguma Interação a Distância em todo evento educacional, mesmo naqueles em que alunos e professores estão face a face no mesmo espaço”. Segundo os autores, podemos descrever a interação a distância observando comportamentos de ensino. Assim, usaremos os conjuntos de variáveis propostos pelos autores para análise dos aspectos indicados por este estudo: o diálogo, a existência de um grupo de aprendizado, o uso da mesma língua, o meio on-line para se comunicar e a estrutura de apresentação do ambiente ou design instrucional ⁵.

Sobre aprendizado em colaboração e construção social do conhecimento, Moore e Kearsley lembram os estudos de Gunawardena e Zittle (1997) e concluem:

a dinâmica do grupo virtual atraiá todos os participantes na direção

⁵ O design instrucional para cursos baseados na web é uma atividade crescente juntamente com o aumento de oferta de cursos a distância nesse modelo. Alguns autores chamam de “design didático” (PETERS, 2001 *apud* FILATRO, 2003). A atividade diz respeito ao processo de análise de requisitos, planejamento e especificação e elaboração de cursos a distância baseados na web.

de várias formas de conciliação e discussão visando construir em um contexto social um conhecimento comumente aceitável. As pesquisas indicam que o apreço, a inclusão e o senso de solidariedade do grupo, a facilidade de expressão e a síntese de vários pontos de vista, sem que um único aluno se destaque, são características importantes nessa construção social on-line bem-sucedida do conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 247).

Através da utilização do *moodle*, procuraremos dar resposta às seguintes questões:

- 1) Qual foi o número de acessos às ferramentas e recursos do AVA e por qual(is) motivo(s)?
- 2) Como as alunas avaliaram a experiência de estudar num AVA?

Metodologia

Para responder as questões propostas e conduzir este estudo, utilizamos o método do estudo de caso (YIN, 2001), pois o objetivo foi a compreensão e ampliação da experiência ocorrida. O enfoque de análise dos dados coletados nesta experiência dar-se-á em torno da interação, do aprendizado em colaboração e da construção social do conhecimento na modalidade de educação a distância semipresencial observados nos relatórios e depoimentos das alunas sobre experiência vivenciada.

121

As alunas, a disciplina e o *moodle*

A amostra deste estudo foi composta por 25 alunas do curso de graduação da FaE/CBH/UEMG, discentes do sétimo núcleo formativo na disciplina: “Estudos sobre educação, comunicação e tecnologia: mídias e educação a distância”. Ao findar o semestre, a professora propôs a utilização do ambiente virtual de ensino a distância como forma de experienciar o que teoricamente se discutia na sala de aula.

A disponibilização do ambiente *moodle* foi realizado pelo CEPEAD (Centro de Pesquisa em Educação a Distância coordenado pelo NEAD – Núcleo de Educação a Distância da UEMG) e o design industrial ou didático foi concebido pela própria professora.

Ferramenta de coleta e tratamento dos dados

A coleta dos dados foi efetuada entre o primeiro dia de uso da plataforma pelas alunas (20/10/2008) e o término da disciplina (12/12/2008). Utilizamos o módulo

administrativo do próprio *moodle* – AVA para fornecer os relatórios quantitativos e estatísticos. A experiência foi realizada no segundo semestre de 2008.

Resultados

Para dar resposta à primeira questão da pesquisa, utilizamos a ferramenta relatório de atividades⁶. Através dela foi possível verificar o número de acesso em cada ferramenta ou recurso do ambiente. Segue FIG. 1 com os dados:

Atividade	Acessos	Último acesso
Bom dia	22	quinta, 11 dezembro 2008, 14:34 (1 dia 1 hora)
Fórum de notícias e Avisos	135	sexta, 12 dezembro 2008, 11:31 (4 horas 10 minutos)
Chat	19	quarta, 10 dezembro 2008, 07:26 (2 dias 8 horas)
Hora do Café	846	sexta, 12 dezembro 2008, 14:59 (42 minutos 14 segundos)
WebTeca	23	quarta, 10 dezembro 2008, 18:19 (1 dia 21 horas)
WebSite	7	quarta, 10 dezembro 2008, 18:19 (1 dia 21 horas)
Medieval Help-Desk	3	quarta, 10 dezembro 2008, 08:53 (2 dias 6 horas)
Tópico 1		
Material Impresso - EaD	661	sexta, 12 dezembro 2008, 15:41 (11 segundos)
Tópico 2		
Entrega Individual - 4 questões	166	sexta, 12 dezembro 2008, 14:05 (1 hora 36 minutos)
Tópico 3		
Grupo 1 Rádio Digital (podcast)	51	quarta, 10 dezembro 2008, 17:22 (1 dia 22 horas)
Grupo 2 Áudio e Videoconferência	81	sexta, 12 dezembro 2008, 08:57 (6 horas 44 minutos)
Grupo 3 Jornal Online	54	quarta, 10 dezembro 2008, 17:22 (1 dia 22 horas)
Fórum - Mídias na Educação	103	sexta, 12 dezembro 2008, 11:34 (4 horas 7 minutos)
Tópico 4		
Questão - Educação e Comunicação	368	sexta, 12 dezembro 2008, 14:49 (52 minutos 47 segundos)
comunicação e educação	19	sexta, 12 dezembro 2008, 00:04 (15 horas 37 minutos)
Comunicação Educativa no Ciberespaço	9	sexta, 12 dezembro 2008, 00:04 (15 horas 37 minutos)
Conte-me como foi para você a experiência neste ambiente virtual?	235	sexta, 12 dezembro 2008, 14:23 (1 hora 18 minutos)

Documentação de Moodle relativa a esta página

Você acessou como Sirléia Ferreira da Silva Rosa (Sair)

Mídia e EaD

FIGURA 1 - Relatório de atividades – acessos nas ferramentas e recursos

⁶ Devido às dificuldades técnicas, a ferramenta que possibilita extrair relatórios estatísticos e gráficos do *moodle* não estava habilitada na época. Por isso a utilização da ferramenta relatório de atividades.

O Quadro a seguir apresenta de forma crescente o número de acessos às ferramentas e aos recursos do *moodle*.

QUADRO I

Ferramentas e recursos mais acessados pelas alunas no período de out. a dez. de 2008

Atividade	Acessos	Último acesso
Hora do Café	846	sexta, 12 dez 2008, 14:59
Fórum - Material impresso – EaD	661	sexta, 12 dez 2008, 15:41
Questão Final - Educação e Comunicação	368	sexta, 12 dez 2008, 14:49
Conte-me como foi para você a experiência neste ambiente virtual?	235	sexta, 12 dez 2008, 14:23
Entrega Individual - 4 questões	166	sexta, 12 dez 2008, 14:05
Fórum de notícias e Avisos	135	sexta, 12 dez 2008, 11:31
Fórum - Mídias na Educação	103	sexta, 12 dez 2008, 11:34
Grupo 2 Áudio e Videoconferência	81	sexta, 12 dez 2008, 08:57
Grupo 3 Jornal On-line	54	quarta, 10 dez 2008, 17:22
Grupo 1 Rádio Digital (podcast)	51	quarta, 10 dez 2008, 17:22
WebTeca	23	quarta, 10 dez 2008, 18:19
Boas Vindas	22	quinta, 11 dez 2008, 14:34
Chat	19	quarta, 10 dez 2008, 07:26
Comunicação e educação	19	sexta, 12 dez 2008, 00:04
Comunicação Educativa no Ciberespaço	9	sexta, 12 dez 2008, 00:04
WebSite	7	quarta, 10 dez 2008, 18:19
Fórum - Medieval Help-Desk	3	quarta, 10 dez 2008, 08:53

Fonte: relatório de atividades do *moodle*, 2008

Os dados respondem a primeira pergunta: Qual foi o número de acessos às ferramentas e recursos do AVA e por qual(is) motivo(s)? O “fórum do café”, espaço informal de discussão, foi o mais acessado, revelando 846 acessos. Os temas de discussão que motivaram o acesso e postagem de informações nesse espaço foram os mais diversos:

- convite para festas e baladas;
- sugestão de vídeos no youtube e palestras;
- férias, feriado e dias festivos;
- notícias sobre EaD e educação;
- oferta de curso de design instrucional;
- churrasco da turma;
- oradora da turma.

Em segundo lugar, o mais acessado foi o “fórum avaliativo” sobre a utiliza-

ção de material impresso em EaD, com 661 acessos. Nesse fórum alunas e professora debateram sobre a utilização de material impresso na educação a distância. Vale ressaltar a colaboração entre as alunas. Uma enriquecia a postagem da outra, dando dicas de links, autores e livros para aprofundar o tema, ou mesmo, complementando o raciocínio. A constatação dessa análise pode ser verificada em uma das postagens a seguir:

É importante que os textos impressos para a EaD contenham...
por **beatriz** - sexta, 21 novembro 2008, 11:06

É importante que os textos impressos para EaD contenham...

Segundo HOGUEIRA (2003), é importante que contenham técnicas visuais adequadas para que o material impresso alcance seu objetivo principal, "informar e reforçar a proposta pedagógica e contribuir para tornar mais agradável o processo de aprendizagem". Essas técnicas visuais são distribuídas em três eixos:

- 1) **Harmonia:** ordem e regularidade (organização da estrutura do conteúdo didático)
- 2) **Equilíbrio:** distribuição e simetria (formatação diversificada)
- 3) **Contraste:** cor e movimentos (preocupação com os "signos" que contribuem para o efeito de cor e movimento na confecção do material gráfico)

Acredito que que essas técnicas visuais já "norteavam" a confecção de material impresso no ensino presencial, pelo menos no que se refere à harmonia. Entretanto, no ensino à distância, fica evidente a importância de agregar tais recursos na disponibilização de materiais instrucionais (impressos), visto que estes materiais serão acessados de forma assíncrona pelo aluno, ou seja, sem a interação imediata com o professor.

Mais sobre o assunto:
COLABOR@ - Revista Digital da Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior - RICESU
http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/artigos/n_5_1d02a.htm

Editar | Apagar | Responder

Avaliar...

Re: É importante que os textos impressos para a EaD contenham...
por **beatriz** - domingo, 23 novembro 2008, 12:12

Acho que a respeito da produção de material impresso para a EaD o profissional precisa estar atento à forma como este irá desempenhar o papel auxiliar no estudo dos alunos.

É importante ressaltar a necessidade de clareza do material, pois como já disse acima a Beatriz, o material vai ser utilizado de forma assíncrona pelo aluno, sem a mediação direta feita pelo professor. Ao disponibilizar um material de interpretação acessível a interação entre alunos e professores acontecerá de maneira mais dinâmica e rica, uma vez que os alunos já terão lido o material e porventura levantado questões a respeito do mesmo.

Abraços!

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Re: É importante que os textos impressos para a EaD contenham...
por **beatriz** - quinta, 27 novembro 2008, 21:27

De acordo com o que foi colocado pela Maria Beatriz, é muito importante que o material impresso contenha as técnicas visuais que foram apresentadas. Pois o material impresso tem um lugar próprio quando se trata de EaD, ele deve possuir características específicas que visam uma maior interação e aproximação com o aluno, visando suprir a ausência do professor, possibilitando uma adequada interação do aluno com o conhecimento.

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadbx3a.htm>

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Avaliar...

Re: É importante que os textos impressos para a EaD contenham...
por **beatriz** - quinta, 27 novembro 2008, 22:15

Olá pessoal! diante das temas abordados durante o semestre, a importância desse texto ganha evidência uma vez que o universo tecnológico e da informação ganha espaços maiores.

Assim faz-se pertinente ressaltar o valor do material impresso para a EaD, desta forma esse material precisa apresentar características didáticas e técnicas visuais adequadas ao contexto e conteúdo abordado. Logo a estrutura harmoniosa, equilíbrio e o contraste (enchendo cores e movimentos) tornam-se fundamentais no desenvolvimento desse material.

Obrigado pela atenção e abraços a todos!

Mostrar principal | Editar | Interromper | Apagar | Responder

Avaliar...

FIGURA 2 - Diálogo e discussão sobre tema proposto

A formulação do convite para participação das alunas nesse fórum avaliativo foi a seguinte: “Após a leitura dos textos de Nogueira (2003) e Franco (2007), ficou mais claro para nós o uso do material impresso na EaD. Durante a discussão, levantamos três questões: 1) Em relação às outras mídias utilizadas em um curso a distância, qual é a vantagem da utilização do material impresso? 2) Quais as características - específicas- de um bom material impresso para a EaD? 3) É importante que os textos impressos para a educação a distância contenham [...]Participe deste fórum e discuta sobre uma das questões acima!”

O terceiro fórum mais acessado foi o “fórum avaliativo” que discutia a interrelação entre a educação e a comunicação no uso de mídias e teve 368 acessos. Veja a formulação do convite: “Este fórum servirá para discutirmos um pouco mais sobre mídia e educação. De acordo com o que vimos durante nossas discussões e leituras no curso, conte-nos um pouco sobre a inter-relação existente entre a comunicação e a educação ao se utilizar as mídias (digitais, eletrônicas, impressas) no processo educativo”.

O recurso que possibilitou às alunas darem depoimento sobre a experiência de uso do *moodle* ficou com 235 acessos. Além dos fóruns, esse recurso mais utilizado no ambiente, a entrega do trabalho final da disciplina foi muito prática e agradou as alunas. Para essa atividade foi utilizado o recurso “tarefa”, que possibilita aos estudantes entregarem seus trabalhos para o professor, utilizando o próprio ambiente, anexando seus trabalhos. Para o professor, basta fazer o *download* do documento e dar a nota no próprio ambiente.

No último encontro em sala de aula, as alunas relataram suas experiências de utilização do ambiente virtual de aprendizagem na disciplina. Assim, podemos responder a segunda questão de pesquisa: como as alunas avaliaram a experiência de estudar num AVA?

A atividade teve a seguinte chamada: “esta pesquisa teve por finalidade avaliar o impacto de uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem na disciplina presencial de Mídia e Educação a Distância. Ao respondê-la você estará contribuindo para a consolidação e implantação do projeto de EaD na FaE”.

Para melhor exposição da análise, os depoimentos foram organizados conforme a “Teoria de interação a distância” de Moore e Kearsley (2008, p. 239): interação; aprendizado em colaboração e a construção social do conhecimento.

a) interação

A interação foi avaliada segundo a existência de diálogo possibilitado pela estrutura ou design instrucional do ambiente. Esses itens são destacados nos depoimentos a seguir:

“O uso do *moodle* está sendo uma experiência muito diferente e interessante! **Através dos fóruns podemos colocar nossa opinião e discutir com a de outra pessoa**, tudo relacionado à educação! Permite a **interação dos alunos e do professor**. Criamos conceitos, teorias e conhecimentos para que o outro leia e interaja!”. (CNS, 5 dez., 2008)

“Particularmente, achei superinteressante a utilização do ambiente de aprendizagem: *moodle*. As alunas ficaram mesmo **interagidas** e sempre em busca de novas formas de conhecimento. Foi e está sendo importante essa conexão pelo fato de mantermos **uma forma de se comunicar e ao mesmo tempo aprender**. Afinal, não vivemos só de teorias, o participar, se envolver e criar fazem muita falta. Creio que conseguimos alcançar algumas expectativas do que foi proposto pela professora Sirléia. Só me lamento da falta de tempo (feriados, estágio, correria) para podermos conhecer mais, mais e mais...”. (ELB, 7 dez., 2008)

126

“A princípio tudo parecia estranho, afinal nunca havia tido a oportunidade de participar de um ambiente de aprendizagem, porém a **escolha das ferramentas para a manipulação do ambiente foram facilitadoras** e mesmo quem nunca havia participado de fato interagiu com as possibilidades que o ambiente proporcionou”. (DJF, 8 dez., 2008)

“A oportunidade que tivemos de praticar a teoria aprendida referente aos ambientes de aprendizagem virtual por intermédio deste ambiente foi muito significativa, pois vivenciamos as características que o ambiente nos proporciona **de interação, descontração e a sensação de proximidade entre os envolvidos**. Além disso, o AVA *moodle* é de **fácil manuseio, linguagem muito tranqüila de ser entendida**, enfim foi muito fácil e tranqüilo de usar”. (JMS, 8 dez., 2008)

b) aprendizado em colaboração

A procura pela existência de aprendizado em colaboração foi identificada em falas que caracterizavam a produção de conhecimento entre alunos-alunos

e professora-alunos. Novamente esses aspectos são destacados em negrito nos depoimentos.

“Particularmente tenho muito interesse e facilidades em lidar com este tipo de ambiente. Diante do currículo da FaE acho esta uma ótima alternativa, já que durante o período de estágios, práticas de pesquisa servem como um **elo entre professores e alunos**. Gostei muito dessa experiência e achei uma pena não ter dado tempo de uma **aula virtual**. A interação da sala foi, pra mim, um dos pontos mais relevantes, pois todo mundo acabou interagindo, **o que muitas vezes não ocorre em sala, pois as discussões na maioria das vezes são centralizadas em alguns grupos**. Fiquei pensando até mesmo na questão ambiental, pois se tivéssemos mais oportunidades de entregar provas e trabalhos pela net, o quanto não economizaríamos de \$\$\$ [dinheiro] e de papel”. (NK, 12 dez., 2008)

“No início, quando a professora falou desse espaço de interação e de aprendizagem, realmente pensei que seria uma experiência mal sucedida, uma vez que era uma nova proposta de ensino. No entanto, fui surpreendida pela **qualidade tanto da relação entre alunos e professora no ambiente**, quanto pela facilidade de acesso e interação entre as diversas informações, conhecimento e opiniões. Nossas **experiências e vivências** nesse ambiente virtual foram se intensificando à medida que a gente percebia a **contribuição cognitiva, crítica e reflexiva** que esse espaço oferecia. **Realmente acabei comprovando que a EaD é mais uma proposta de ensino e aprendizagem que pode dar frutos e colaborar na formação de um cidadão crítico e de um saber diversificado [...]**”. (AOD, 11 dez., 2008)

127

“Na minha perspectiva a utilização do ambiente foi uma experiência muito enriquecedora, pois até então eu não havia participado de nenhum ambiente de aprendizagem on-line. Os fóruns, a *wiki*, o *chat* e outros são ferramentas que permitem **troca de conhecimento e colaboração na aprendizagem**. A hora do café permite dar uma descontraída. Esse AVA é de fácil utilização, não exige que sejamos um *expert*. Só lamento não ter dado tempo de **agendarmos uma aula on-line**. Realmente gostei de trabalhar com o *moodle*”. (GMLS, 5 dez., 2008)

“O acesso ao AVA *moodle* foi muito significativo, pois oportunizou experiências até então ainda não vivenciadas com educação a distância e contribuiu para **desconstruir ‘mitos’ de que a educação a distância não oferece socialização e interação entre os envolvidos**. Muito pelo contrário,

mostrou ser um rico recurso tecnológico a favor da educação e que tem em sua concepção toda uma ‘filosofia construtivista’ para com o processo de aprendizagem ali oportunizada. Confesso que, para mim, todo o conteúdo estudado durante o semestre, com o auxílio do AVA, foi mais dinâmico e instigador. Fez com que a partir de algum tema estudado, eu buscasse mais sobre o assunto no *ciberespaço*”. (MBFV, 5 dez., 2008)

c) construção social do conhecimento

A identificação de construção social do conhecimento pelas alunas foi avaliada segundo a presença de articulação entre teoria e prática e pela compreensão da utilização do AVA na educação. Vejam os destaques em negrito.

“Durante esse semestre nós do NFVIA passamos por uma experiência diferente quanto às aulas de tecnologia. Tivemos a oportunidade de acessar o conhecimento que estávamos produzindo através do ambiente *moodle*. Essa experiência foi riquíssima, pois a professora Sirléia **levou os conhecimentos teóricos a respeito da construção de uma EaD e demonstrou como isso é possível na prática**. Ela demonstrou e nos **possibilitou compreender que o ambiente virtual de aprendizagem pode ser um local interativo de educação**. Além de que não foi preciso conhecer muito de informática para estar mexendo e postando várias informações. Foi uma experiência super positiva que merece ter continuidade”. (JJR, 12 dez., 2008)

“No *moodle* tive a oportunidade de **construir conhecimentos** ativamente, interagindo com o ambiente e com as demais pessoas. **As reflexões sobre os tópicos, o compartilhamento dos saberes e o intercâmbio de ideias promoveram excelentes discussões e proporcionaram experiências extremamente enriquecedoras**. Tivemos a chance de **colocar em prática o que aprendemos na teoria**, principalmente o meu grupo que fez o trabalho sobre o *moodle*. Gostei muito, afinal nunca tinha participado de um ambiente como esse. A proposta acrescentou muito na minha aprendizagem. Também lamento porque não tivemos um tempo maior para conhecer e interagir mais”. (VCS, 9 dez., 2008)

“A experiência no *moodle* foi muito importante porque ao longo da nossa formação nós só ouvíamos falar da educação a distância, da sua importância nos dias atuais, dos novos paradigmas e desafios frente à utilização das novas mídias na educação, **mas nunca havíamos conhecido e experimentado**

ela na prática”. (NM, 10 dez. de 2008)

“Bom, eu simplesmente adorei essa experiência! Já tinha tido contato com o moodle da [outra IES], mas não gostei tanto. Não houve interação entre os participantes como houve aqui. [...] O mais bacana de tudo é que **esse ambiente possibilitou a prática de tudo que vimos em sala de aula. Não ficamos só na teoria, colocamos a mão na massa, ou melhor, no moodle.** Outra coisa legal que esse ambiente proporcionou foi a interação entre nós alunas e professora. **Desfrutamos de momentos que não temos oportunidade em sala de aula.** [...] Bom, por tudo isso considero muito positiva a minha experiência nesse ambiente virtual de aprendizagem”. (CMPGC, 10 dez. de 2008)

“Para mim, as aulas de ‘mídias e educação’, além de muito enriquecedoras, foram muito prazerosas. Confesso que tinha uma resistência em relação à utilização de tecnologias na educação. Contudo, ao assistir as aulas da professora Sirléia, **pude perceber que as mídias, quando utilizadas de forma adequada, têm muito a contribuir para o ambiente escolar.** Aproveito este espaço para agradecer e elogiar a atuação da professora, pois foi a forma como ela passou o conteúdo, as oportunidades que ela deu a turma de pesquisar, de interagir e de apresentar os trabalhos, **unindo teoria e prática,** que possibilitou que as aulas fossem criativas, ricas e dinâmicas [...]”. (KG, 11 dez. de 2008)

129

Discussão e conclusão

Organizados conforme a “Teoria de interação a distância” de Moore e Kearsley (2008, p. 239): interação, aprendizado em colaboração e construção social do conhecimento, a análise dos resultados nos revela que a experiência proporcionou interação entre os envolvidos. Foi possível identificar o conjunto de variáveis, já citados no referencial teórico deste estudo, que determinam a interação a distância. Identificou-se a existência de diálogo⁷, de um grupo de aprendizado e do uso da mesma língua e do meio on-line para se comunicar. Outra variável que colaborou para a interação a distância foi a estrutura de apresentação do ambiente ou o design instrucional do curso. O design instrucional deve ser cuidadosamente realizado, pois ele facilita ou dificulta a interação dos participantes do curso. Foi possível identificar nos depoimentos: o uso fácil do ambiente e a manipulação de diferentes ferramentas e recursos,

⁷ “Diálogo é um termo que ajuda a focalizar a inter-relação de palavras e ações e quaisquer outras interações de professor e aluno quando um transmite a instrução e o outro responde. Diálogo não é o mesmo que interação, embora as interações sejam necessárias para criar o diálogo” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 241).

que contribuíram para a interação das alunas.

Nas categorias aprendizado em colaboração e a construção social do conhecimento, através dos depoimentos e do referencial teórico, podemos então concluir que houve “construção social on-line e bem-sucedida do conhecimento” entre as alunas e a professora. Foi possível observar ainda uma articulação entre a teoria e a prática, a compreensão de utilização do AVA na educação como um todo e a percepção e vivência de que é possível construir conhecimento em um ambiente on-line.

Futuras pesquisas e recomendações

A partir dos resultados deste estudo, novas questões são sugeridas para investigações posteriores e consequentes estudos sobre o uso de ambientes virtuais de aprendizagem baseado na *web* para apoio ao ensino presencial:

- Se comparado ao um curso totalmente on-line, em um curso semipresencial a interação presencial dos alunos favorece a interação on-line?
- Em relação a outras disciplinas do curso de formação de professores, as disciplinas da área de tecnologia e educação propiciam um maior envolvimento e participação dos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem?

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Trata da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos superiores já reconhecidos. *Diário Oficial da União* de 13 de dezembro de 2004, Seção I, p.34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2009.

FILATRO, A. C. *Design instrucional contextualizado: articulações entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem on-line*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/ FEUSP). São Paulo, 2003.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Título original: Distance education: a systems view.

ROSA, S. F. da S. *Aspectos da história das disciplinas da informática e educação do curso de pedagogia - estudo introdutório*. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) Centro Federal de Educação Tecnológica de Belo Horizonte (CEFET – MG), 2006.

YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

On-line education: analysis of the interaction, collaboration and production of knowledge in a virtual learning environment (moodle)

Abstract

This paper presents a case study on the use of a web-based e-learning platform, in a course of the Faculty of Education's undergraduate program at the State University of Minas Gerais in Belo Horizonte, Brazil. The chosen platform, named Moodle, allowed students to access on the web all content of the Media and Distance Education course. This took place by downloading the course material, uploading their research and assignments, discussing in forums, taking up tests, viewing videos, audios and various links, besides communicating with one another. The results of this study showed that students quickly assimilate the use and usefulness of the platform, demonstrating a high level of interaction, collaborative learning and social knowledge-building.

132

The results demonstrated the students' receptiveness and motivation towards on-line education in a formal university environment, and confirmed the ease of use of the platform and its importance in the teaching-learning process. The positive outcome of this project led the students to visualize how they could benefit from the systematic use of such web-based e-learning tools in their formal professional practice.

Keywords: distance education; semi-presential discipline; virtual learning environment; moodle.

A educação e o fracasso escolar: o eterno retorno do problema

Frederico Antônio de Araújo

Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (CPIEMG); mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG).

Resumo

O presente artigo discute questões referentes às explicações para o fracasso escolar, faz uma rápida trajetória sobre alguns mecanismos institucionalizados para resolver, minimizar e até explicar essa questão. Fala da criação da recuperação pela lei nº. 5.692 de 1971 e vai mais adiante quando discute o fracasso escolar, sendo justificado à luz dos problemas dos fracassados: o aluno, a família, a escola, a comunidade e os professores como responsáveis ou culpados pelo fracasso escolar. Questiona a ideia de culpar a vítima e aponta a estrutura dominante da sociedade capitalista como a grande responsável pelo fracasso escolar. Sob aportes teóricos críticos, o artigo discute os problemas do fracasso escolar no Brasil.

133

Palavras-chave: fracasso escolar; recuperação; produção do fracasso; improdutividade da escola; teoria do capital humano.

O fracasso escolar é um dos problemas mais antigos e mais sérios da educação brasileira. É um problema complexo que, frequentemente, volta às discussões tanto por parte dos governantes, quanto por parte da sociedade em geral e, principalmente, por educadores engajados no sentido de solucionar esse problema agudo, quase estrutural, da educação de nosso país.

O Brasil passou muitas décadas apresentando índices estatísticos alarmantes relativos ao número de crianças que fracassavam na escola. As estatísticas apontavam para índices maiores que 60% das crianças que não ultrapassavam a primeira série do ensino fundamental.

Aos poucos, sobretudo no final da década de 1990, foram surgindo mecanismos bastante poderosos para garantir a universalização do ensino, bem como a permanência da criança na escola. Mecanismos muito atuais, tais como a escola por ciclos, a aprovação automática e o fim das avaliações escolares e das provas escolares são alguns dos vários exemplos que poderíamos discorrer para confirmarmos nossas hipóteses.

Entretanto, muito antes do atual momento que estamos vivendo na educação do Brasil, na Lei Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 5.692 de 1971, já eram apresentados fortes mecanismos no sentido de garantir a universalização do ensino sobretudo do ensino de primeiro grau¹, estendido por força de lei para oito séries (da primeira à oitava série), garantindo a gratuidade do ensino público dos sete aos 14 anos de idade.²

Um “dispositivo” extremamente interessante para garantir a tão propalada universalização do ensino, citada anteriormente, foi a criação da recuperação.

O artigo 14 da lei 5.692 de 1971 rezava sobre a verificação do rendimento escolar, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. A verificação do aproveitamento deveria ser expressa em notas ou menções. O parágrafo segundo desse artigo 14 dizia: “o aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento” (MINAS GERAIS, 1971).

O parágrafo terceiro da referida lei reza sobre a aprovação quanto à assiduidade. Ter-se-á como aprovado:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% [...]; b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento

¹ As nomenclaturas ensino de primeiro e segundo graus foram substituídas por ensino fundamental e médio, mas por força do hábito, a nomenclatura da lei 5.692 de 1971 permanece entre os especialistas e estudiosos da área.

² Mudanças recentes transformaram o ensino fundamental de oito para nove anos, da primeira à nona série, crianças aos seis anos já podem entrar para a escola.

superior a 80% da escala de notas ou menções [...]; e c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação (MINAS GERAIS, 1971).

A recuperação foi uma tentativa de racionalizar a eficácia do sistema público de educação escolar para evitar maiores congestionamentos do fluxo escolar e consequentemente reduzir os custos com o ensino e os gastos sociais com a educação. Nas décadas de 1970 e 1980 a recuperação final obrigatória passou a ser para a escola pública um mecanismo de aprovação massificada e para a escola particular uma fonte de renda a mais para os meses de dezembro e, em alguns casos, de janeiro também.

Supostamente, o papel da recuperação seria, segundo os discursos oficiais, um excelente mecanismo pedagógico para ampliar o tempo de aprendizagem dos alunos, garantindo melhor qualificação e aproveitamento escolar, mas o real papel da recuperação era outro, os seus objetivos implícitos eram da ordem de garantir a “produtividade da escola improdutivo”.³

As sociedades democráticas afirmam a igualdade de todos perante a lei e a lei assegura para todos, independente e indiscriminadamente, o direito aos oito anos de escolarização pública e gratuita.

135

A reprovação e o fracasso escolar são onerosos para o sistema e para a sociedade, combatê-los se torna absolutamente essencial para garantir o, então, projeto desenvolvimentista do Brasil, o “milagre brasileiro”. Para que se garanta a estratégia de uma escola produtiva, deve-se eliminar a reprovação e ampliar as taxas de retorno financeiro e investimento em educação.

A escola passa a ser vista e tratada como subsistema do sistema econômico e a educação passa a ser entendida como “capital humano”.⁴

Nesse sentido, a recuperação vem delinear uma proposta de extensão do tempo para aprender, garantindo a igualdade de oportunidades e a assistência

³ Utilizamos aqui o nome do livro de Frigotto (1999), “A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista”, como uma bela metáfora para explicar o que queremos dizer.

⁴ A teoria do “capital humano” foi criada por pensadores e economistas da Escola de Chicago nas décadas de 1960 e 1970, principalmente. Juntamente com Gary S. Becker e Milton Friedman, entre outros. Um dos seus expoentes Theodore W. Schultz, Nobel em Economia em 1979, escreveu, entre outros livros, um cujo nome é: “O capital humano: investindo em educação e em pesquisa”, editado pela Zahar Editores em 1973. Escreveu também “Investindo no povo”, publicado pela Editora Forense em 1987. A teoria do capital humano aponta para um fato interessante: sobre o impacto da escolarização relacionada às camadas mais pobres da população, tentando explicar esse impacto à luz de aplicações de modelos matemáticos e estatísticos. Entretanto, os críticos dessa teoria sempre indagaram: será que o aumento da escolaridade implicará o aumento da renda dos mais pobres e, com ela, distribuição de renda? Fica aqui a questão em suspenso e ainda sem resposta.

individualizada aos alunos. Assim, esses introjetam, ideologicamente, o caráter paternalista da escola, incorporando o seu papel ideológico e assistencialista, ao mesmo tempo dissimulando, mantendo e, por que não dizer, aumentando as suas deficiências de aprendizagens.

A recuperação ao mesmo tempo compensa e reproduz as desigualdades sociais. Tratava-se de uma medida paliativa e compensatória que garantiria às camadas mais pobres da população uma sobrevivência nos espaços escolares e a promoção dos alunos de uma série para outra, muitas vezes, com deficiências múltiplas de aprendizagem. A escola criava ali duas redes de ensino: a dos alunos bem sucedidos e a rede de ensino dos alunos sempre fadados à recuperação. Durante anos convivemos com essa mentalidade de ensino e de educação.

Um estudo bem delineado sobre a recuperação foi feito ainda na década de 1980 por Gonçalves (1981). “A recuperação: dissimulando o fracasso da política educacional” foi uma dissertação de mestrado que contribuiu bastante para a produção deste trabalho, pois ajudou-nos a pontuar novas e atuais questões.

Os problemas do fracasso escolar começaram a intensificar-se, embora uma nova Constituição da República Federativa do Brasil tenha sido promulgada em 1988 e a nova lei, Diretrizes e Bases da Educação, tenha sido promulgada em 1996.

136

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 205, Seção I, Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As palavras da Constituição Federal; os discursos de educação como pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a cidadania e para o trabalho; os discursos sobre qualidade da pessoa humana, direitos, liberdade, igualdade de condições, gratuidade de ensino fundamental; enfim, todas as formas como o Estado e os governos falam sobre educação são diferentes da realidade. Os “discursos” diferem-se da forma como a educação, principalmente a pública, vem sendo tratada pelos gestores do nosso país. Na prática, a teoria e a lei são diferentes.

O Brasil conseguiu avançar bastante em questões referentes à escolarização, mas “investir em qualidade” passa a ser a mais urgente prioridade. Nos últimos anos o que se fez para a educação em termos de qualidade foi muito pouco, garantiu-se a quantidade de alunos matriculados nas escolas tanto da rede

pública quanto da rede particular de ensino, mas poucas foram as transformações no que se refere à qualidade do ensino e da educação propriamente ditos.

O ensino fundamental no Brasil apresenta hoje bons índices de matrículas e está quase que totalmente universalizado. A ampliação e a universalização do ensino juntamente com a racionalização foram algumas das medidas para “solucionar” os problemas da educação brasileira.

É importante chamar a atenção para um fato: nos últimos anos a educação e o ensino brasileiro, sobretudo a educação e o ensino públicos, têm sido relegados a um plano de total descaso das autoridades competentes e dos gestores da educação pública. Existe uma falta de compromisso quase que total com a rede pública de ensino. Os professores das escolas públicas de todo o país têm sido os grandes heróis dos últimos anos, apesar do descaso governamental e da depauperização a que foram expostos.

As discussões sobre o fracasso escolar devem envolver uma dimensão crítica mais ampla, perpassando por dimensões de caráter técnico e de formação do educador, entretanto ultrapassando os limites dessa discussão para uma discussão mais aprofundada de velhos e novos paradigmas da educação.

O fracasso escolar sempre existiu. Desde os primórdios da educação. Porém, ao se falar em fracasso, tem-se que perguntar: fracasso da escola ou fracasso do aluno? Qual é a escola que fracassa? Qual é o aluno que fracassa? Quais têm sido os instrumentos definidores e medidores do fracasso escolar? De quem é a culpa do fracasso escolar?

Se nem todos conseguem usufruir a contento de um direito, as causas e os culpados devem ser encontrados. Essas causas podem estar nos sujeitos que fracassam individualmente ou no grupo de sujeitos que fracassam, bem como, podem ser encontradas nas instituições que fracassam. Ora o aluno, ora a família, ora a escola, ora a comunidade, sempre houve a tentativa de encontrar um responsável pelo fracasso escolar.

Em diferentes períodos da história da educação no Brasil, sempre se tentou construir um responsável pelo fracasso escolar. Na escola tradicional, por exemplo, fracassado era o aluno que não detinha os conhecimentos considerados pelos professores como cultura. Na escola nova, por um outro ângulo, o fracassado da escola era o aluno que não se adaptava afetivamente ao espaço escolar, que apresentava dificuldades de socialização. Na escola tecnicista, fracassado passa a ser o aluno que não detém as técnicas e as competências necessárias para o trabalho que lhe foi indicado.

O trabalho de SAVIANI (1984) pode nos ajudar a compreender melhor e mais claramente esses diferentes enfoques e mecanismos para explicar a sua teoria da marginalidade, bem como, grosso modo, as explicações para o fracasso escolar.

Em um trabalho mais recente, entretanto, Mattos (2007) é muito mais elucidativo e explicativo para a questão do fracasso escolar. A autora faz uma incursão na pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas últimas duas décadas, relacionando a questão da regularização do fluxo escolar e seus consequentes problemas socioeducacionais para os jovens do Brasil. As explicações para o fracasso escolar nas últimas décadas vão desde teorias do déficit cognitivo, da carência cultural e da “cultura da pobreza”, da “culpa da vítima” e da reprodução (PATTO, 1984; RYAN, 1971; BOURDIEU; PASSERON, 1975, citados por MATTOS, 2007).

Compreendendo o fracasso escolar: uma tentativa de aproximação do universo semântico-conceitual

138

Segundo o Moderno Dicionário Enciclopédico Brasileiro, fracasso é um substantivo masculino, cujo significado pode ser: “Estrondo de coisa que se quebra ou cai; baque; ruína; desastre; malogro; mau êxito” (ÁBILA FILHO, 1986, p. 363). Esse substantivo tem a sua origem no verbo fracassar. Verbo esse de várias regências. Como verbo transitivo direto, fracassar pode ser entendido como: “despedaçar; quebrar; derrubar com estrépito; arruinar” (*ibid*). Como verbo intransitivo pode significar: “Falhar; ser mal sucedido; malograr-se; produzir ruído, fragor” (*ibid*).

Rios diz que fracassar é, como verbo transitivo: “1. Quebrar; despedaçar com estrépito; 2. Arruinar”. Como verbo intransitivo pode significar: “3. Produzir ruídos, fragor; 4. Não ter feito o desejado; 5. Ser malsucedido 6. Malograr-se, falhar” (RIOS, 2001, p. 286).

Quando se fala em fracasso escolar estamos contrapondo a ideia de que há, por outro lado, o sucesso escolar.

O significado de “escolar” também merece uma atenção mais de perto. Escolar pode ser visto como “da escola”, mas pode ser visto também como “do aluno” e até mesmo como “da comunidade escolar”. A ideia de fracasso escolar se contrapõe à de sucesso escolar e se aproxima da de “exclusão escolar”.

Se imaginarmos, conforme falado anteriormente, que a escola coaduna com

o sistema maior por ser um subsistema do sistema econômico, político, sociocultural, e sabendo que a sociedade é segregacionista e separatista com distinções de classes sociais e “categorias sociais”, poderemos entender o significado do fracasso escolar e do sucesso escolar. Quem são os fracassados, quem são os bem sucedidos?

A responsabilidade pelo fracasso sempre cai ora no aluno individualmente, ora na família, na escola e nos professores. Quando a responsabilidade cai sobre o aluno, ela está relacionada à falta de mérito pessoal ou dom inato para os estudos, as múltiplas dificuldades apresentadas são explicadas pelo “déficit”. Se o aluno não usufruiu adequadamente do processo de escolarização, se o aluno fracassa, o problema deve estar em causas subjetivas, a saber: problemas de saúde, má alimentação, desempenho físico, baixo índice cognitivo, cultura inferior ou ainda, o aluno pouco se esforça, é inapto e incompetente.

O fracasso escolar pode ser explicado também pelos problemas da família que, por ser mal estruturada e desorganizada, acaba dificultando o processo de aprendizagem dos alunos. Mas muitas vezes também o fracasso escolar se explica como sendo o fracasso da comunidade onde reside o aluno e a família. A comunidade pobre, carente, sem infraestrutura básica. Os problemas de moradia às vezes servem para justificar o fracasso do aluno.

139

A escola e os professores também são alvos para explicar e encontrar o culpado pelo fracasso escolar. A escola e os professores são incompetentes, seus métodos ineficientes, suas didáticas ultrapassadas e os professores são mal formados, sempre necessitados de uma melhor formação e constante capacitação. Muitas vezes eles são taxados como descompromissados e desleixados com o trabalho e com os alunos.

Muito raramente, ouvimos explicações para o fracasso escolar vinculados à organização e estrutura da escola, ao poder econômico e à sociedade capitalista, apresentando em seu cerne uma distinção entre as classes sociais (dominantes e dominados; opressores e oprimidos).

O discurso das classes dominantes sobre a escola e da escola, bem como as suas explicações para o fracasso escolar são o de que: 1) a sociedade e a escola são iguais para todos. Todos são iguais, esse é um dos eixos do discurso liberal-democratizante: “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”; 2) O acesso à escolarização é assegurado por força de lei, proporcionando a oportunidade educacional a todos indistintamente. O que as classes dominantes não propagam jamais é o duplo papel da escola, dominar e reproduzir, legitimando o

saber e a cultura dominantes e perpetuando a diferença entre as classes sociais. (BAUDELLOT; ESTABLET, 1977; BOURDIEU; PASSERON, 1992; FREIRE, 1979; FOUCAULT, 2007; SNYDERS, 1981).

Os alunos que fracassam estão fora dos padrões da escola e a culpa pelo fracasso é única e exclusivamente suas, a culpa pelo fracasso é subjetiva e deve-se aos sujeitos que fracassam individualmente.

Evidentemente os discursos contrários e críticos à escola e à sociedade capitalistas não coadunam com aqueles que, em alguma medida, beneficiam-se do poder, da opressão e da pedagogia bancária, conforme apontou-nos o excepcional Freire (1979).

Perceber a organização da sociedade e da escola capitalistas como responsável pelo fracasso escolar, bem como a estrutura política e econômica como a responsável por esse fracasso, é difícil e, muitas vezes, impossível de ser percebido. É mais fácil culpar a vítima.

Como e para que responsabilizar e culpar a organização da sociedade capitalista se nós podemos culpar e responsabilizar o aluno, a família, a comunidade e o professor? Entretanto, a escola está a serviço das classes, da cultura, do fazer e do pensar dominantes, isso é inegável.

140

O aluno pobre fracassa, a criança pobre fracassa, a comunidade carente fracassa, a escola pobre e pública fracassa, a família pobre fracassa, os pobres professores sem estímulo, sem salário digno, sem planos de carreira fracassam e todos são os responsáveis pelo fracasso escolar. Mas a realidade é dinâmica, permeada de crises e contradições que geram novas sínteses, novas mudanças, impulsionando a história.

Refletir sobre a educação no Brasil e sobre o fracasso escolar ainda se faz absolutamente necessário. Não podemos deixar-nos levar por discursos comodistas que querem imediatamente encontrar responsáveis ou culpados para o fracasso escolar. Há interesses dominantes nessas tentativas espúrias – o interesse de culpar a vítima – e, dentro disso, os interesses das classes sociais favorecidas com e no sistema ficam impunemente disfarçados.

Bibliografia

ÁBILA FILHO, J. *Moderno dicionário enciclopédico brasileiro*. 16. ed. Curitiba: Educacional, 1986.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1977.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Estado de Minas Gerais. Lei n. 5.692, de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: s/ed. 1996.

141

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1999.

GONÇALVES, F. S. *A recuperação: dissimulando o fracasso da política educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

MATTOS, C. L. G. *A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas últimas duas décadas*. Rio de Janeiro: Núcleo de Etnografia em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Mimeografado.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RIOS, D. R. *Mini dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: DCL, 2001.

RYAN, W. *Blaming the victim*. New York: Vintage, 1971. Tradução de Carmen Lúcia Guimarães de Mattos, Fernanda Ramalho e Lúcia Mourão.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHULTZ, T. W. *Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

142

_____. *O capital humano: investindo em educação e em pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

The education and the failure pertaining to school: the perpetual return of the problem

Abstract

The present article argues referring questions to the explanations for the failure pertaining to school, makes a fast trajectory on some institutionalized mechanisms to decide, to minimize and until explaining the failure. It speaks of the creation of the recovery for law 5692/71 and goes more ahead when the failure argues pertaining to school being justified to the light of the problems of the failed ones the pupil, the family, the school, the community and the professors as responsible or guilty for the failure pertaining to school. It is questioned idea to blame the victim and points the dominant structure of the capitalist society as great the responsible one for the failure pertaining to school. Under you arrive in port theoretical critics argue the problems of the failure pertaining to school in Brazil.

Keywords: failure pertaining to school; recovery; production of failure; unproductively of the school; theory of the human capital.

Normas para publicação

A remessa dos originais deve seguir os seguintes critérios:

1. A revista **Educação em Foco** é uma publicação semestral do Centro de Comunicação da Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e aceita para análise trabalhos científicos redigidos em português, espanhol ou inglês relacionados com educação.
2. O trabalho será submetido ao julgamento de especialistas do Conselho Editorial, cujas áreas de competência estão relacionadas com o tema do texto. Os avaliadores não terão conhecimento do nome do autor e vice-versa. Serão publicados aqueles com pareceres favoráveis.
3. O trabalho reflete as opiniões de seu autor e não obrigatoriamente do Conselho Editorial. Ele deve ser inédito. Uma vez publicado na revista **Educação em Foco**, o artigo pode ser reproduzido com a indicação da fonte original.
4. O trabalho - com suas ilustrações, gráficos, tabelas e referências bibliográficas - deverá ter entre 15 e 20 laudas digitadas em espaço 1,5, em fonte tipo Arial, tamanho 12, com 30 linhas de 70 toques (máximo 42mil caracteres).
5. Três cópias impressas do artigo deverão ser encaminhadas em uma única face e uma cópia digitada no programa Word for Windows, em CD, além de uma declaração, autorizando sua publicação na revista.
6. Os trabalhos não serão devolvidos ao autor.
7. Na página inicial, deverão constar o título do artigo, o nome do autor/autores, titulação, instituição onde trabalha e endereço completo - inclusive e-mail.
8. Acompanhando o artigo, dois resumos, um em português e outro em inglês com, no mínimo 100 e no máximo 150 palavras cada um deles, além de título em inglês. Aos resumos devem se seguir três a cinco palavras-chave.
9. Ao final do artigo, deve ser colocada a referência pertinente, de acordo com a ABNT.
10. Três exemplares do número da revista em que seu trabalho foi publicado serão fornecidos ao autor.
11. As colaborações deverão ser enviadas para o endereço:

Educação em Foco - Centro de Comunicação - CenC - da FaE/CBH/
UEMG

Rua Paraíba, 29 - sala 704

Belo Horizonte - MG - Cep: 30.130-140

Telefone: (31)3239-5912 - e-mail: cenc@uemg.br



EDUCAÇÃO EM FOCO

REVISTA DA FACULDADE
DE EDUCAÇÃO/CBH/UEMG

Título do artigo: _____

Número de páginas: _____

Análise do parecerista: _____

Parecer n. _____ Recebido em: ___/___/___ Devolvido em: ___/___/___

CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DO ARTIGO	SIM	NÃO
Assunto tratado adequado à revista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Claramente apresentado e bem organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referências adequadas e relacionadas ao trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resumo informativo, cobrindo todo o conteúdo (100 a 150 palavras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Palavras-chave (máximo de cinco)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Número de páginas satisfatório (máximo de 20 laudas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conclusões justificadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique sua recomendação para esta matéria:

_____ é aceitável

_____ sem revisão

_____ com revisão no teor

_____ com revisão na forma

_____ com sugestões

_____ não é apropriado para a revista

Se necessário, favor listar alguns comentários ou sugestões específicas em uma folha separada.



Para obter mais informações
sobre os títulos da EdUEMG,
visite o site
<http://eduemg.uemg.br/>

Esta revista foi composta em Belo Horizonte para o Centro de
Comunicação - CenC da FaE/CBH/UEMG e impressa em papel *off set* 75g
na tipologia Humanst521 BT, corpo 11 entrelinha 14,
capa em papel Triplex 250g, em dezembro de 2008.