



Edineide Jezine
Ana Cláudia da Silva Rodrigues
(Organizadoras)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E TEMAS EMERGENTES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

Volume II

EJ Editora
UFPB



**DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E
TEMAS EMERGENTES NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO**



Reitora
Vice-Reitora
Pró-Reitora PRPG

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
MARIA LUIZA PEREIRA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



Editora
UFPB
Diretora
Supervisão de Administração
Supervisão de Editoração
Supervisão de Produção

EDITORA UFPB

IZABEL FRANÇA DE LIMA
GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Conselho científico

Maria Aurora Cuevas-Cerveró (Universidad Complutense Madrid/ES)
José Miguel de Abreu (UC/PT)
Joan Manuel Rodriguez Diaz (Universidade Técnica de Manabí/EC)
José Manuel Peixoto Caldas (USP/SP)
Letícia Palazzi Perez (Unesp/Marília/SP)
Anete Roese (PUC Minas/MG)
Rosângela Rodrigues Borges (UNIFAL/MG)
Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti (Unesp/Marília/SP)
Leilah Santiago Bufrem (UFPR/PR)
Marta Maria Leone Lima (UNEB/BA)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE/CE)
Valdonilson Barbosa dos Santos (UFCEG/PB)

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Edineide Jezine
Ana Cláudia da Silva Rodrigues
(Organizadoras)

**DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES E
TEMAS EMERGENTES NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO**

Volume II

Editora UFPB
João Pessoa
2020

Direitos autorais 2020 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998)

é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico
Editoração Eletrônica e
Design da Capa

Editora UFPB

Emmanuel Luna

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

D536 Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação / Edineide Jenize Mesquita Araújo, Ana Cláudia da Silva Rodrigues (organizadoras). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.
242 p.: il. ; v.2.

E-book
ISBN: 978-85-237-1583-0

1. Educação. 2. Produção do conhecimento. 3. Interdisciplinaridade. 4. Conhecimento científico. 5. Educação e democracia. I. Araújo, Edineide Jenize Mesquita. II. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva. III. Título.

UFPB/BC

CDU: 37

Livro aprovado para publicação através do Edital Nº 01/2019, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I, Prédio da editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB

CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>

E-mail: editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
NOTAS DE FIM	11
EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM TEMPO DE CRISE. RESISTÊNCIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ..	12
<i>Edineide Jezine</i>	
NOTAS DE FIM	22
EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM RISCO: O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE	23
<i>Thimoty Ireland</i>	
NOTAS DE FIM	40
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE: APONTAMENTOS INICIAIS	41
<i>Isabel Maria Sabino de Farias</i> <i>Marília Duarte Guimarães</i> <i>Ingrid Louback de Castro Moura</i>	
NOTAS DE FIM	78
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCIPLINAR E O FENÔMENO DA AUTOMUTILAÇÃO: O CASO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO	79
<i>Hugo Monteiro Ferreira</i> <i>Vera Lúcia Machado de Araújo</i> <i>Wagner Lins Lira</i>	
NOTAS DE FIM	113

**OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PÚBLICOS A BAHIA E A PRODUÇÃO
DE CONHECIMENTOS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
MAPEANDO PARA CONHECER..... 114**

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

NOTAS DE FIM 130

**TÉCNICA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS
CONTRADIÇÕES DE UMA AMBIVALENCIA DIRIGIDA
À FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA..... 131**

José Deribaldo Santos

Valdemarin Coelho Gomes

NOTAS DE FIM 158

**IMPLICAÇÕES DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UMA EJA CADA VEZ MAIS
JOVEM..... 160**

Francisca das Chagas Silva Lima

Carolina Coimbra de Carvalho

Maria da Gloria Carvalho Moura

NOTAS DE FIM 203

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO
ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES 205**

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Maria Ilma de Oliveira Araújo

NOTAS DE FIM

SOBRE OS AUTORES 235

PREFÁCIO

Muito oportuna a iniciativa das professoras Edineide Jezine e Ana Cláudia da Silva Rodrigues de organizarem a coletânea *Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação* com uma amostra significativa dos estudos e pesquisas apresentadas e debatidas na reunião Regional Nordeste da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em João Pessoa, no estado da Paraíba, em 2018.

O EPEN tem contribuído, desde a década de 1970, com a formação de estudantes e profissionais da educação, mediante a socialização da produção científica educacional, propiciando encontros fecundos entre pesquisadores e fortalecendo a constituição e consolidação de redes de pesquisas, sobretudo no âmbito da pós-graduação.

Em 2018, “Democracia em Tempo de Crise” foi o tema do evento que teve expressivo número de participantes, congregando pesquisadores cujos trabalhos trazem contribuições relevantes à produção acadêmico-científica da área.

Os textos que integram a coletânea tecem uma malha colorida, plena de nuances, cujos fios retratam os esforços de análises a respeito de temáticas educacionais que necessariamente requerem ultrapassar a abordagem exclusivamente disciplinar para que as interpretações logrem maior aproximação com as realidades exploradas.

Inaugura a coletânea o texto de Edineide Jezine *Educação e Democracia em tempo de crise, Resistência e produção do conhecimento* que oferece ao leitor uma visão contextualizada do XXIV Encontro de Pesquisa do Nordeste – XXIV EPEN, como um espaço de resistência acadêmica aos ataques recentes que atingem as Universidades públicas no país e incentiva o mercantilismo na educação.

Fazendo seu um dos aforismas de Boaventura de Souza Santos ao afirmar que “Os avanços nunca são irreversíveis e os retrocessos nunca são finais”¹, Thimoty Ireland apresenta o texto base do discurso

proferido na abertura do XXIV EPEN *Educação e Democracia em risco: o papel da pós-graduação em tempos de crise*, dirigindo o seu foco analítico para o papel da pós-graduação em tempos de crise, em uma perspectiva histórica abrangente. Considera que face à “conjuntura neoliberal desumana recente”, a Universidade tem a responsabilidade de buscar respostas que não sejam “simplesmente reações à conjuntura atual”. Nessa perspectiva, apresenta oito propostas como forma de contribuição para “pensar a pós-graduação em tempos de crise”.

No artigo *A formação de professores nos grupos de pesquisa em educação do Nordeste: apontamentos iniciais*, as autoras Isabel Maria Sabino de Farias, Marília Duarte Guimarães e Ingrid Louback de Castro Moura traçam um panorama dos grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Nordeste que investigam a formação de professores.

Hugo Monteiro Ferreira, Vera Lúcia Machado de Araújo e Wagner Lins Lira abordam temática pouco explorada no campo educacional com o texto *A prática pedagógica disciplinar e o fenômeno da automutilação: o caso de uma escola de educação integral da rede estadual de Pernambuco*. Chamam a atenção para a “urgência na reformulação de fundamentos e paradigmas” que informam a prática pedagógica docente “que sejam menos redutores e mecânicos”, considerando “modelos educacionais de base libertadora e libertária”.

O mapeamento dos grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas estaduais da Bahia que têm como foco a formação dos professores para a educação fundamental, verificando os objetos que investigam, é apresentado no artigo *Os programas de pós-graduação em educação públicos na Bahia e a produção de conhecimentos na área de formação de professores para o ensino fundamental: mapeando para conhecer* da autoria de Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

José Deribaldo Santos e Valdemarin Coelho Gomes, no artigo *Técnica, tecnologia e educação: as contradições de uma ambivalência dirigida à formação da classe trabalhadora*, buscam contribuir com o

instigante debate sobre o modelo educacional escolar que se destina à classe trabalhadora, posicionando-se contrários à perspectiva teórica da “ambivalência da tecnologia”.

Com o título *Marcos regulatórios da formação de professores no Brasil-uma análise sócio-histórica*, Maria Marina Dias Cavalcante e Ana Inês Belém discutem os marcos regulatórios da formação docente no Brasil, focalizando alguns documentos que regulam a formação docente dos professores da educação básica.

O artigo *Implicações da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: uma EJA cada vez mais jovem* de Francisca das Chagas da Silva Lima, Carolina Coimbra de Carvalho e Maria da Glória Carvalho Moura traz contribuições relevantes para o debate a respeito da presença de “*grupos de jovens que não estavam fora da escola, mas que, mesmo estando regularmente frequentando as salas de aula do ensino regular, não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas e ora são “convidados” a ingressarem na EJA*”.

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Maria Ilma de Oliveira Araújo apresentam resultados de uma pesquisa no artigo *Atendimento educacional especializado no âmbito da política nacional de educação: a perspectiva dos professores considerando o AEE “como espaço de construção de trabalhos colaborativos porque existe possibilidade de mudanças nas concepções do que significa um serviço de apoio em uma escola que se faz inclusiva”*.

Os artigos da presente coletânea debatem resultados de pesquisas que contribuem para ampliar o conhecimento sobre várias dimensões da realidade educacional, bem como apresentam novas problematizações que, certamente, motivarão novas investigações no campo educacional.

O convite aos leitores para apreciação desta coletânea está feito!

Em outubro de 2019
Márcia Angela da Silva Aguiar

NOTAS DE FIM

- 1 Vide <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas>.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM TEMPO DE CRISE. RESISTÊNCIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO¹

Edineide Jezine²

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da temática *Educação e Democracia* se constitui uma emergência, na contemporaneidade, em especial na sociedade brasileira, em um contexto atípico que o debate político deixa de ser argumentativo para se constituir numa fobia latente propagadora do ódio, gerando uma “guerra de todos contra todos” (HOBBS, 1984), em que a discriminação, preconceito, homofobia, violência e conservadorismo fazem parte da agenda em sua forma mais cruel contra os direitos humanos e acordos entre estado e sociedade civil. Nesse contexto, a temática é elegida para o debate no âmbito do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN).

O EPEN, acumula uma história desde os anos de 1970, como um espaço sócio, político e educacional, congregando pesquisadores(as) da Educação e área afins que socializam os avanços teóricos e práticos da produção científica educacional. Ao propiciar o enriquecimento do processo de formação de estudantes(as) e docentes(as) da Educação Básica à Pós-graduação promove oportunidades de intercâmbio e fortalecimento das redes de pesquisa científica nacionais, internacionais e Programas de Pós-Graduação em Educação, constituindo-se uma extensão regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

O Encontro congregava as regiões Norte e Nordeste e era identificado pela sigla EPENN, até o ano de 2014, quando na edição XXII EPENN, Natal/RN, foi aprovado o desmembramento do evento, de modo que cada região, a partir de 2016, passou a realizar seus encontros regionais. A região Nordeste manteve a denominação histórica já adotada, grafada com apenas um “N”, definindo-se desde então como Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/EPEN - Reunião Científica Regional da ANPEd. O EPEN tem seu início no Fórum de Coordenadores(as) de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED/NE), em que os coordenadores(as) reunidos discutem a concepção do evento em seu tema proposto, as temáticas a serem abordadas para os Trabalhos Encomendados, Temáticas das Mesas de Debate; Sessões Especiais, Rodas de Conversas, Coordenação de Grupo de Trabalho e as formas de financiamento, o que constitui um trabalho coletivo construído à diferentes e diversificados pensamento e mãos.

O XXIV EPEN, no ano de 2018, ocorreu na Universidade Federal da Paraíba sob a coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV/UFPB) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFCG) em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por meio do seu Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED/NE), tendo como temática “Educação e democracia em risco: o papel da Pós-Graduação em tempo de crise”, tema que permeou o debate ao longo do evento que se constituiu em RESISTÊNCIA, o eco de mais de 800 vozes de pesquisadores(as) juntos e de mãos agarradas - “Ninguém larga a mão de Ninguém”, no Teatro denominado “Pedra do Reino” materializou a força da pesquisa e dos pesquisadores do Nordeste brasileiro.

2 POR QUE O EPEN SE CONSTITUI UM LÓCUS DE RESISTÊNCIA?

Resistência, não somente, por que os recursos foram escassos e negados; Mas, principalmente por que resistimos a um contexto que já não agrega valor acadêmico para a avaliação escrever e apresentar textos sob a forma de comunicação oral; publicar em anais de evento ou mesmo escrever textos encomendados para serem publicados em livros.

Por que resistimos a um modelo mercantilista de ciência, de Universidade e Pós-Graduação que não preserva a crítica;

Por que resistimos à perda dos direitos humanos que garante o direito às diferenças e não discrimina as pessoas em função da condição social; de classe; deficiência; gênero; étnico-racial e outras tantas marcas que nos distingue e nos dar pertencimento.

Por que resistimos aos ataques à universidade pública, gratuita e de qualidade, estatal constituída como um bem público;

Por que resistimos ao movimento de privatização frente aos avanços da mercadorização do ensino superior;

Por que resistimos todos os dias às profundas desigualdades sociais, econômicas e políticas entre nações, estados e grupos sociais na sociedade e, que afeta, sobremaneira, a produção do conhecimento nas universidades brasileiras;

Na resistência, discutimos a temática “Democracia em Tempo de Crise”. E, conseguimos superar as expectativas de ser apenas mais uma reunião Regional da ANPED do ano de 2018, transformamos a Reunião Científica da ANPED em um grande evento da Comunidade Científica em Educação da Região Nordeste, com 635 trabalhos inscritos (JEZINE, 2018), o que nos conduziu ao belíssimo Teatro Pedra do Reino, do Governo do Estado da Paraíba, que faz uma merecida homenagem ao escritor Ariano Suassuna, onde procedemos a sessão de abertura do evento.

Coincidentemente, ou não, é possível fazer uma analogia à história que nomeia o Teatro Pedra do Reino constante do Romance d'A Pedra do Reino (Ariano Suassuna) entre os fatos e estórias que se cruzam entre Pernambuco e Paraíba e aos acontecimentos atuais da sociedade brasileira, a trama que envolve é *sui generis*, para cruzar o ano de 2018 para 2019, bem como os acontecimentos que se seguem na história da sociedade brasileira.

2.1 Breve História do nome do Teatro a Pedra do Reino e a Democracia em Risco

O nome Pedra do Reino, refere-se a um lugar que localiza-se na divisa entre Pernambuco e Paraíba, antes denominado Pedra Bonita, e foi palco do Movimento Sebastianista entre 1835 e 1838, retratado na obra "Os Sertões" de Euclides da Cunha e no "Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta" de Ariano Suassuna.

A história começa em Portugal, quando D. Sebastião é declarado Rei aos 14 anos, em 1568, apelidado de "o desejado" e "o adormecido" e perde a vida na Batalha Alcácer-Quibir dos Mouros na África, em Marrocos em 1578, todavia.

Conta-se que, ao ser aconselhado a render-se, e a entregar a sua espada aos vencedores, o rei se tenha recusado com altivez, dizendo: "**A liberdade real só há de perder-se com a vida**". Foram as suas últimas palavras, e é-nos dito que ao ouvi-las, "**os cavaleiros arremeteram contra os infieis; D. Sebastião seguiu-os e desapareceu aos olhos de todos envolto na multidão, deixando ... a posteridade duvidosa acerca do seu verdadeiro fim**". Há quem defenda, por outro lado, que o seu corpo terá sido enterrado logo em Ceuta, "com toda a solenidade". Mas para o povo português de então, o rei havia apenas desaparecido (ORLANDI, 2018).

A religiosidade do povo português transformou a morte de D. Sebastião num acontecimento simbólico: “Um dia ele voltaria para libertar e trazer de volta a felicidade ao seu povo”, criando assim o movimento sebastianista, em que em nome de Dom Sebastião, auto-proclamados profetas formaram comunidades que aguardavam a sua ressurreição.

Segundo o escritor belmontense Ernando Alves de Carvalho, o messianismo político-religioso de Portugal do século XVI ressurgiu deturpado e violento no interior de Pernambuco, três séculos depois³, constituindo-se em um reinado em Pedra Bonita. O primeiro “REI” João Antônio dizia que o Rei D. Sebastião havia aparecido para mostrar-lhe um tesouro, assim portava um folheto de cordel (bíblia Sebastiana) e duas pedras preciosas, dizendo tê-las encontrado na Lagoa Encantada, situada na área da Pedra Bonita. O segundo “Rei” João Ferreira, tornou-se um “rei” louco, cruel e sanguinário, e dar continuidade à crença que se espalha, acrescentando que D. Sebastião estaria “encantado” na Pedra e só retornaria, quando o lugar fosse lavado com sangue, conduzindo a matança ocorrida entre os dias 14 e 17 de maio de 1838 de pessoas que se jogavam de cima da pedra e/ou eram decapitadas (FONTANA, s/d).

Ariano Suassuna em tom satírico, no Romance d’A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta aborda os costumes sociais, literários, religiosos do país, retrata a vida pública brasileira das décadas de 1920 e 1930, e expõe as duas grandes correntes ideológicas em que dividiram os intelectuais brasileiros na década de trinta, “(...) o grande debate brasileiro travava-se entre Direita e Esquerda, tendo no centro a figura emblemática do bem chamado Cavaleiro da Esperança” Luís Carlos Prestes (CÉSAR, 2015). “Os movimentos messiânicos se multiplicaram no Brasil, tendo como “fulcro um indivíduo que se acredita possuir atributos sobrenaturais e que vaticina catástrofes de que só se salvarão seus adeptos; estes buscam ou desencantar um reino ou fundar uma cidade santa (...), lugar onde não se adoce (...) onde se é plenamente feliz (...)” (CÉSAR, 2015 apud. QUADROS, 1982).

Dessa história e desse romance o que podemos apreender em relação aos últimos acontecimentos, é que o espelho da sociedade brasileira continua sendo a nobreza, a Coroa Portuguesa, que a Casa Grande não se mistura com a senzala. Que, como a crença da ressurreição do D. Sebastião, como os *Fake News* constituem ideologias messiânicas e que novos “REIS” soberanos e cruéis se formam sob a crença ideológica, ainda, da “Salvação da Pátria”, ou melhor das promessas de justiça com as próprias mãos e eliminação da corrupção.

Desta feita, “O Romance d’A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta” pode se constituir uma realidade eminente, pois como diz o próprio autor “[...] no meu Catolicismo, os bichos que servem de insígnia ao Divino são todos rigorosamente brasileiros e sertanejos. Por exemplo: na minha linguagem nunca entram leões ou águias, bichos estrangeiros, mas sim Onças e Gaviões”. (SUASSUNA, 2006, p. 562.)

Nesse contexto, o tema escolhido “Democracia em Tempo de Crise” em fev. de 2018, quando, ainda, pairava a esperança de uma nova eleição e a renovação que pudesse dar-nos novas perspectivas de avanço, frente ao Golpe que a Democracia sofre, constitui-se de relevância acadêmica, política e social. O debate acerca da democracia deve ultrapassar o modelo *Shumpeteriano* de equilíbrio que parte do pressuposto de que a função política principal cabe à elite dirigente, em que “O cidadão define-se, pois, como consumidor, e o Estado, como distribuidor, enquanto a democracia se confunde como um mecanismo de mercado, cujo motor é a concorrência dos partidos segundo o modelo de concorrência empresarial” (CHAUÍ, 1993, p. 139).

[...] democracia enquanto mecanismo institucional de tomada de decisão política. Tornando-a mais precisa, e fazendo com que os sujeitos que, de fato, participam da vida política manifestem seus desejos, propostas e interesses de maneira mais clara, nas instituições.

O modelo de democracia de Shumpeter, como mecanismo de tomada de decisão política se manifesta na escolha, no processo eleitoral, na competitividade da caça ao voto em um processo de “vale tudo” que não resguarda princípios como igualdade; soberania popular; constitucionalidade; direitos das minorias e liberdade. De modo que tais princípios nos conduz, a questionar: Quais as condições para a Democracia? Como os indivíduos podem participar da Democracia? estes podem participar à medida das informações, do acesso e qualidade das informações, de suas possibilidades de compreender, analisar e agir? Nesse sentido, o discurso é uma distinção de pessoas e suas percepções, que na sociedade da comunicação de massa constitui uma magia e recria novas barreiras de desigualdades sociais.

Portanto, falar de democracia em tempo de crise não pode prescindir de alguns conceitos esquecidos, como o conceito de alienação e sua materialidade na sociedade capitalista, na modernidade capitalista globalizada sua súpil forma de mascarar a realidade com cenas rápidas e frases de efeito. O debate acerca da democracia encena à Cidade de Maquiavel, e dois desejos opostos, “o dos Grandes, que desejam comandar e oprimir e o do Povo, que não deseja ser comandado e nem oprimido” (CHAÚÍ, 1993, p. 150). Todavia, o perigo persiste, a tirania. Ela ocorre quando o poder perde o seu lugar público para aderir às figuras empíricas de seus ocupantes (CHAÚÍ, 1993), que contraditoriamente, se reveste de poder que reina para comandar, oprimir e se envaidecer.

Em uma leitura mais Nordestina e Freiriana a contradição entre opressor e oprimido se sustenta na dominação de um sobre o outro, não obstante em um processo de libertação, o oprimido não pode apenas ocupar o lugar do opressor e repetir ações na constituição de uma “Praça de Guerra”. Em uma sociedade democrática o diálogo é o sustentáculo para a garantia dos direitos humanos, a liberdade de ser, a participação popular, a justiça cognitiva em uma relação distributiva entre os desiguais.

No contexto de contradições e controvérsias a discussão acerca da relação educação e democracia oportuniza reflexões críticas acerca do modelo social e político que temos, que queremos e podemos construir. Que possamos refletir sobre a passagem de regimes ditatoriais aos regimes democráticos sob a tutela de discursos e práticas frágeis de representação, em que movimentos e/ou políticas são cooptadas e não permitem alterar profundamente, a forma de produção, acumulação dos bens e conhecimento, conseqüentemente as desigualdades sociais.

Que possamos refletir teórica e criticamente sobre o papel dos movimentos na constituição de um novo projeto político de sociedade, de nação, de modo a perceber quem são nossos opositores, para uma atuação no sentido de imprimir diferentes configurações no pensar e fazer social.

O discurso da competência que nos diferencia e nos distingue, do lugar que falamos, deve constituir-se um instrumento de luta hegemônica, com a possibilidade de transformar as bases materiais da dominação em pensamento crítico, alargando o acesso à cultura, ao sistema educacional como um *locus* ampliado às classes despossuídas de conhecimentos, esses necessários para a formação além da força de trabalho. Nesse sentido, a escola pública, a escolarização mínima e de qualidade constitui um único projeto político, social e educacional para a formação de um contingente de reserva de trabalho qualificado, a ponto de gerar o colapso do capitalismo diante do desemprego estrutural. E desta forma o trabalho e os sujeitos ganharem dignidade.

O tema é instigante, complexo e desafiador, de modo que não me cabe aqui dissertar sobre o mesmo, mas indicar elementos para o debate em sua dialética. Assim, o EPEN, no contexto de crise, gerada pelo medo, insegurança e incertezas que assolam a ideia de universidade como um espaço do debate, de contradições, diferenças, produção da ciência e do conhecimento é chamado a ser proativo, no sentido do posicionamento crítico e prospectivo na elaboração da Resistência, escrita a muitas mãos.

Em um fôlego de esperança em um cenário nebuloso de perdas de direitos, peço licença para concluir esse breve discurso, com o poema “Mãos Dadas” de Carlos Drummond de Andrade.

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da
janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida, não
fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os
homens presentes, a vida presente.

Assim, não percamos as esperanças jamais, sejamos forte e vamos de mãos dadas, não fuçamos de nossa luta, juntos vamos construir outra História....

REFERÊNCIAS

CÉSAR, Constança Marcondes. **Ariano Suassuna**: o romance d’A Pedra do Reino. Errâncias do imaginário. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2015, pp. 147-160.

FONTANA, Mônica. **Sebastianismo em Pernambuco**: memória dos movimentos da Serra do Rodeador e da Pedra do Reino. Disponível em: <http://portcom.intercom.org.br/pdfs/104244627642445520103256149235606801672.pdf> . Acesso em: 23/09/2019

HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1984.

JEZINE, Edineide. **Relatório do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN)**. Reunião Científica Regional da ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/relatorio-anped-nordeste-2018> Acesso em: 23/09/2019.

[ORLANDI, Ricardo. **Morre Dom Sebastião, rei de Portugal, na Batalha de Alcácer-Quibir**](http://www.ricardoorlandini.net/hoje_historia/ver/3075/morre-dom-sebastiao-rei-de-portugal-na-batalha-de-alcacer-quibir). Programa Ricardo Orlandini.net. Ano 13, Edição nº 2391. Porto Alegre, segunda-feira, 17 de dezembro de 2018. Disponível em: http://www.ricardoorlandini.net/hoje_historia/ver/3075/morre-dom-sebastiao-rei-de-portugal-na-batalha-de-alcacer-quibir. Acesso em 23/09/2019.

SUASSUNA, Ariano. **A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta**. 8ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 5.ª edição, 2004, 756 pp

NOTAS DE FIM

1 Esse texto é parte do discurso proferido pela coordenadora do XXIV EPEN -Reunião Científica da ANPED – **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, na solenidade de Sessão de Abertura no Teatro na Pedra do Reino em João Pessoa/Paraíba.

2 Profa. Titular na Universidade Federal da Paraíba, coordenadora do Programa de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenou o XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) - Reunião Científica Regional da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no ano de 2018.

3 [Arquivos do Insólito: Ufologia, Criptozoologia, Fenômenos Anômalos](https://arquivosdoinsolito.blogspot.com/2009/06/sebastianismo-historia-da-pedra-do.html). Disponível em: <https://arquivosdoinsolito.blogspot.com/2009/06/sebastianismo-historia-da-pedra-do.html>. Acesso em: 23/09/2019.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM RISCO: O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

Thimoty Ireland

A vida na Terra continuará sem nós. Mas nós não podemos continuar sem a Terra.

Marcelo Gleiser

O planeta não sobreviverá a menos que se torne um planeta educador.

Paul Bélanger

1 INTRODUÇÃO

Começo agradecendo a honra de poder proferir a palestra de abertura desse vigésimo quarto EPEN, especialmente aqui em João Pessoa. Participo da ANPEd desde a sua criação e sou professor da UFPB desde 1979. Porém, a honra tem que ser qualificada pelo reconhecimento da enorme responsabilidade implícita nessa tarefa. Nada mais pertinente do que a frase atribuída ao poeta e compositor Tom Jobim para quem “O Brasil não é para principiantes”. Eu me consolo com o fato de que após 40 anos no Brasil, eu não me considero mais um principiante e com um dos excelentes aforismos de Boaventura de Souza Santos, quando ele afirma que “Os avanços nunca são irreversíveis e os retrocessos nunca são finais”¹ Ao falar da Educação e democracia em risco e o papel da pós-graduação em tempos de crise, não desejo me ater somente a eventos

e tendências recentes, mas também tentar analisar esse momento em uma perspectiva histórica mais ampla.

Eu estive nesse magnífico teatro recentemente para assistir aos shows de Chico Buarque e da família Veloso. Foram shows com olhares musicais que nos remetem ao passado, e também ao futuro, especialmente com a nova geração dos Velosos. Mas mesmo assim, não vou me inspirar nem em Chico nem em Caetano. Vou buscar inspiração no grande ex-senador Eduardo Suplicy e citar o igualmente ilustre poeta e prêmio Nobel da Literatura, Bob Dylan: *The times they are a changin'*
Os tempos estão mudando,

Come gather 'round people, wherever you roam
And admit that the waters around you have grown
And accept it that soon you'll be drenched to the bone
If your time to you is worth savin'
Then you better start swimmin' or you'll sink like a stone
For the times they are a-changin'

Juntem-se, pessoas, onde quer que estejam
E admitam que as águas à sua volta estão subindo
E aceitem que logo vocês estarão cobertos até os ossos
Se para vocês, seu tempo vale a pena ser poupado
Então é melhor que comecem a nadar ou afundarão
como pedras
Pois os tempos estão mudando.

Escrito em 1964, a letra dessa música de Bob Dylan é assustadoramente atual e evocativa. Ao mesmo tempo, reforça a afirmação de Boaventura Santos de que “Os avanços nunca são irreversíveis e os retrocessos nunca são finais”. A década de 1960 foi marcada por uma explosão de criatividade nas artes, na música e na literatura. Mas foi marcada também por grandes avanços e retrocessos no campo da democracia. A ruptura no processo democrático no Brasil pelas forças armadas, mas o grande avanço da democracia particularmente no mundo universitário com o movimento de 1968.

O convite para estar aqui hoje me foi feito em fevereiro e deste então, a complexidade da minha tarefa 'honrosa' vem crescendo juntamente com a minha ansiedade. Às vezes é mais eficaz tomar decisões por eliminação. Assim, decidi que minha intervenção aqui hoje seria uma conferência, sem partido, laica e sem orientação sexual – explícita! O tema para o nosso evento e para essa minha conferência “Educação e democracia em risco: o papel da pós-graduação em tempos de crise”, foi escolhido pelo FORPRED em fevereiro e, conseqüentemente, não constitui uma reação ao resultado de qualquer eleição recente. O mal-estar ou o *'malais da civilização'*, nas palavras de Freud, ou o processo de desumanização para usar a expressão de Freire, é mais profundo e antigo. Sem negar que a educação e democracia estejam em crise, e sem relativizar aos perigos dessa crise, quero argumentar que as crises bem como as suas superações são/serão um resultado de agência humana. Precisamos de mentes pensantes, analíticas e críticas que não se intimidem. Por isso, a importância fundamental do ato de educar. Para usar a frase de James Dewar *"Minds are like parachutes. They only function when they are open"* - “Mentes são como paraquedas. Elas apenas funcionam quando estão abertas”².

Assim, o meu ponto de partida é que as evidências científicas acumuladas sobre mudanças climáticas e aquecimento global identificam diversas causas. De um lado, há fatores naturais internos ao sistema terra-atmosfera e forças externas como, por exemplo, variações na atividade solar, que contribuem para o aquecimento global: de outro, existem fatores antropogênicos, tais como o aumento da emissão de gases de tipo estufa, o desmatamento, o uso de combustíveis fósseis e o cultivo de gado que resultam da atividade humana. A partir da Revolução Industrial, o modelo de desenvolvimento industrial dominante passou a emitir quantidades significativas de gases estufa, em especial o dióxido de carbono, exercendo uma influência importante sobre as chamadas mudanças climáticas. Em resumo, não há dúvida de que esse conjunto de fatores - aquecimento global, desmatamento, poluição, relação

predatória com a natureza, cultura de consumismo – exerce uma influência forte sobre a qualidade de vida, a saúde, a biodiversidade, sobre quem somos e a nossa própria evolução como espécie e sobre o futuro do planeta.

Em outras palavras, a crise de desenvolvimento foi fomentada por agência humana. E as consequências dessas ações vêm se agravando ao longo dos últimos cem anos. Ao mesmo tempo, existe claramente uma relação dialética entre essas mudanças e a educação e a democracia. Constitui uma via de mão dupla em que decisões sobre a democracia e a educação contribuem para esse desequilíbrio entre humanidade e meio ambiente, e vice-versa. Para citar apenas um exemplo, a ciência sugere que no caso dos terríveis incêndios na Califórnia, que o anormal se tornará o normal para pelo menos durante os próximos dez anos. Em outras palavras, há uma probabilidade de incêndios parecidos ao longo da próxima década. Consequentemente a população da Califórnia terá que aprender a conviver com essa nova realidade.

Utilizando essa lente holística e planetária da relação entre natureza e humanidade, quero, em primeiro lugar, me referir a três aniversários comemorados recentemente de eventos de grande significância para o desenvolvimento mundial, para tentar entender até que ponto, a história oficial é holística e planetária ou apenas antropocêntrica. Em segundo lugar, julgo necessário tentar apontar algumas das características mais marcantes do neoliberalismo e a sua contribuição para exacerbar esse desequilíbrio entre os mundos natural e humano, além do seu impacto sobre a universidade. Em terceiro lugar, volto à lente para abordar questões de fundo mais ético posadas pela maneira em que entendemos essa relação entre os mundos natural e humano – frequentemente, concebido como processos de desenvolvimento – e os desafios/ameaças que constituem para o futuro do planeta. Cito brevemente a resposta elaborada pelos organismos internacionais e batizada de a Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável. Finalmente, pretendo perguntar qual seria a possível

contribuição dos programas de pós-graduação em educação para uma nova narrativa, que busque romper com a atual narrativa perversa, violenta e autofágica e inicie uma nova narrativa baseada numa visão holística de desenvolvimento planetário.

Em 2018, lembramos três datas emblemáticas. No domingo, 11 de novembro, lembramos cem anos do final da primeira guerra mundial e, ao comemorarmos essa data, recordamos o enorme sacrifício de vida humana perdida no conflito. Lembramos também que apenas 31 anos mais tarde o mundo estaria consumido por mais uma guerra mundial que envolveu o holocausto em que foram assassinados milhões de judeus além de ciganos, pessoas com deficiência e homossexuais. Era também uma guerra em defesa da democracia e os valores democráticos e contra o fascismo. Logo após a II Guerra Mundial, testemunhamos a criação da UNESCO em 1946 com a sua missão de construir a paz na mente dos homens e das mulheres. Dois anos mais tarde a Declaração Universal de Direitos Humanos, que agora está cumprindo 70 anos, foi proclamada. Houve questionamentos recentemente sobre a necessidade de continuar lembrando essas datas. A resposta tem que ser fortemente afirmativa. Precisamos lembrar sempre porque a memória humana é frágil e seletiva, e tenta eliminar as memórias que lhe são inconvenientes. Nunca estivemos tão perto de repetir a loucura da primeira guerra mundial como hoje. Consequentemente, organizações como a ONU e dentro da ONU, a UNESCO, apesar de todas as suas fragilidades, são fundamentais para tentar garantir um mínimo de paz e estabilidade mundiais. A carta dos Direitos Humanos é de suprema importância numa época em que a etiqueta tem mais importância que a ética. Os direitos humanos fazem parte de uma luta e reconquista diárias.

Porém, em todos esses momentos de lembrança, o centro de atenção têm sido exclusivamente a vida humana. Pensar em termos planetários e em termos de vida como a essência de tudo que vive – seja humana, animal, vegetal etc. – não nos é aparentemente natural. A vida é única. Não recordamos a destruição permanente que o lançamento da

bomba atômica teve sobre a cidade de Hiroshima, nem o impacto ambiental dos outros acidentes nucleares que aconteceram desde então na Rússia, no Japão e outros lugares. A Declaração de Direitos Humanos é explicitamente antropocêntrica na sua visão. “Todo indivíduo tem direito à vida (...)” [artigo 3º]. A nossa visão de história é completamente antropocêntrica. No máximo pensamos nos 200 mil anos de história do *homo sapiens* e deixa para Darwin a questão dos outros pelo menos 4 bilhões de anos de história de vida no planeta. Compreender esse processo da evolução de vida é essencial para tentar entender melhor a relação entre os mundos natural e humano. Bill Bryson no seu fascinante livro ***A short history of nearly everything – a journey through space and time*** (Uma breve história de quase tudo – uma viagem pelo espaço e tempo) conta que:

Toda coisa viva é uma elaboração sobre um plano único original. Como seres humanos somos apenas incrementos – cada um de nós um arquivo mofado de ajustes, adaptações, modificações e remendos providenciais há 3.8 bilhões de anos. De um modo notável, somos relacionados de uma forma bastante próxima às frutas e aos legumes. Acerca da metade das funções químicas numa banana são fundamentalmente as mesmas que as funções químicas que acontecem dentro de nós.

Não podemos repetir suficientemente: toda vida é única (BRYSON, 2016, p.501).

As agressões e a relação predatória com o meio ambiente em que a natureza é considerada com objeto para satisfazer as necessidades humanas apenas começam a ser questionadas quando o mundo natural dá sinais de esgotamento, de não suportar mais. Os termos de referência dominantes são essencialmente antropocêntricos e frequentemente eurocêntricos ou, no máximo, ocidentais.

Não há dúvida sobre a importância do papel desempenhado pela Declaração Universal de Direitos Humanos nesses últimos

70 anos, e a necessidade de continuar lutando para a sua plena implementação na grande maioria dos países. A luta dos direitos humanos é uma luta permanente e diária. Mas, ao mesmo tempo, essa carta de direitos humanos tende a ofuscar o perigo de se colocar de forma exclusiva esses direitos humanos no centro de discussões sobre desenvolvimento. Nos últimos anos a UNESCO, por exemplo, tem insistido sobre a importância do processo de desenvolvimento ser centrado no ser humano. Embora saibamos que essa fórmula era sua maneira de criticar os conceitos de desenvolvimento puramente econômicos, terminou contribuindo para ocultar o sentido essencialmente planetário do processo de desenvolvimento em que os mundos natural e humano fazem parte de um único planeta em que há uma forma de vida.

2 IMPACTO DO NEOLIBERALISMO

Diferentemente do que muitos pensam, a história do conceito de neoliberalismo não é tão recente. Foi elaborado e apresentado pela primeira vez em 1938 quando foi empregado para identificar a nova filosofia do liberalismo tanto quanto dava maior ênfase para a liberdade econômica individual (SPRINGER, p.1). Porém, a expressão prática mais conhecida, é aquela que foi testada pela primeira vez no Chile em 1973, em plena ditadura de Pinochet. Após, essa experiência no Chile, o neoliberalismo orientou as políticas dos governos Reagan nos EUA e Thatcher no Reino Unido e foi tornando-se hegemônico, globalmente, nas políticas econômicas e sociais.

Pautado por três fundamentos básicos – desregulação, privatização e liberalização, o neoliberalismo representa um conjunto de arranjos social, político e econômico na sociedade que enfatiza as relações de mercado e a responsabilidade individual, que ressignificam o papel do estado. Em essência representa a extensão de mercados competitivos em todas as áreas de atividade humana resultando na

corrosão do etos de comunidade e participação pelo crescente espírito de individualismo. Judt (2010, p. 2) opina que,

A qualidade materialista e egoísta da vida contemporânea não é inerente à condição humana. Muito do que hoje aparece como ‘natural’ data dos anos 1980: a obsessão com a criação de riqueza, o culto da privatização e do setor privado, as crescentes disparidades entre ricos e pobres. E, acima de tudo, a retórica que os acompanha: admiração acrítica pelos mercados sem restrições, desdenho pelo setor público, a ilusão da possibilidade de crescimento ilimitado.

Acrescentamos a essa ladainha neoliberal, propostas de mercantilização de políticas que resultaram na modificação de bens sociais de todos os tipos, incluindo o desmonte dos serviços públicos de saúde, uma relação predatória com os recursos naturais e a mercantilização da educação. No campo da educação, Moosung e Friedrich (2007) sugerem que o neoliberalismo entende o indivíduo como o foco da educação, que pode ser transformado em bem para participação no mercado dominado pelo capital. Para Santos a Universidade representa uma ameaça ao neoliberalismo com sua produção de conhecimento independente e crítico. Por isso, a busca de um “capitalismo universitário” com a universidade a serviço do mercado. Finnegan (2008) afirma que as políticas neoliberais tendem a produzir uma versão reduzida de cidadania que constitui uma parte central do ‘aprender a ser neoliberal’ - “um processo em que a sociedade aprende a aceitar desigualdade; concepções do bem público são substituídas por uma noção restrita do interesse privado; e qualquer diálogo social sobre a questão de possíveis alternativas é completamente rejeitado”. Há claramente um conflito entre o neoliberalismo e sua visão de desenvolvimento e visões de desenvolvimento que valorizam dimensões como bem-estar e sustentabilidade, no sentido da coexistência

harmônica entre meio ambiente e planeta, o desenvolvimento centrado no ser humano e o direito a aprendizagem ao longo da vida.

Em resumo, são esses os argumentos que nos levam a considerar que o mundo enfrenta uma crise civilizatória pela ameaça que a conjuntura atual apresenta para a ‘desumanização da humanidade’ e para o equilíbrio planetário.

3 A RELAÇÃO ENTRE OS MUNDOS NATURAL E HUMANO: DESENVOLVIMENTO ‘SUSTENTÁVEL’

O atual modelo exploratório de desenvolvimento nega tanto a história de evolução do universo, quanto a própria origem do mundo a partir da qual a vida se diversifica e reproduz sob a forma animal e vegetal. Como Gleiser comenta no seu livro *A criação imperfeita*,

Podemos hoje afirmar com segurança que o Universo emergiu de uma sopa quente e densa de partículas elementares de matéria há pouco menos de 14 bilhões de anos, mesmo que os detalhes desse parto cósmico permaneçam desconhecidos. Sabemos que o cosmo-criança, com apenas alguns minutos de existência, produziu os elementos químicos mais leves, e que explosões estelares forjaram – e continuam forjando – aqueles necessários para a vida (GLEISER, 2010, p. 24).

Colocado em termos leigos, os mundos humano e natural fazem parte de uma origem única, uma unidade em que uma parte depende da outra. Ao explorar o mundo natural, cria-se um desequilíbrio com consequências desastrosas para o delicado equilíbrio entre as partes. Existe, sim, uma relação orgânica entre o planeta e os seus habitantes. A evidência indica que há uma incrível diversidade na unidade e uma unidade na diversidade, no sentido de ter uma origem comum e um destino inseparável. Além, do aquecimento global e as mudanças

climáticas referidas acima, apontamos outros exemplos dos efeitos nefastos desse desequilíbrio para a saúde do planeta.

Em primeiro lugar, assinalamos a assustadora redução na diversidade – biodiversidade, línguas humanas e culturas. A pesquisa demonstra as ameaças e desequilíbrios já aparentes no plano da diversidade. Entre 1970 e 2006, quase todos os indicadores do estado das espécies mostram declínio: o número de vertebrados, por exemplo, caiu 30% no mundo (CDB, 2010, p.9). O acúmulo de fosfatos e nitratos de fertilizantes agrícolas, em rios e lagos, facilita o desenvolvimento de algas que sufocam as populações de peixes (CDB, 2010, p.10). De acordo com Achim Steiner, o diretor executivo do Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas (Unep):

A arrogância da humanidade é que, de alguma forma, imaginamos que podemos sobreviver sem a biodiversidade, ou que ela é, de algum modo, periférica: a verdade é que precisamos dela mais do que nunca, em um planeta com seis bilhões de pessoas – encaminhando-se para mais de nove bilhões de pessoas até 2050. (CDB, 2010, p.6)

No campo da diversidade linguística e cultural, as evidências revelam que a metade dos idiomas existentes hoje (entre 6.000 e 8.000) é falada por menos de 10 mil pessoas, e que um idioma desses desaparece a cada duas semanas (UNESCO, 2009, p.12). No plano cultural, as línguas, como as espécies, se adaptam a contextos ecológicos específicos e, como artefatos culturais, possuem historicidade. Assim, quando uma língua é perdida, é muito mais difícil recuperá-la do que qualquer outro marcador de identidade. Ao longo das gerações, muitas línguas vernáculas foram perdidas junto com a diversidade cultural que incorporam. Além disso, de acordo com o Relatório Mundial da Unesco (UNESCO, 2009, p. 13), essas línguas tradicionais têm ligações fortes com os ecossistemas correspondentes,

e a perda da língua impacta ainda mais na diversidade ambiental e ecológica.

Qualquer busca de um destino comum para o futuro do planeta, englobando os mundos natural e humano, passa pela procura de estratégias de sustentabilidade. Essa preocupação levou a ONU a articular o que é conhecido como a Agenda 2030³ para o Desenvolvimento Sustentável. Apesar do Preâmbulo frisar que:

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável (...). Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas (...) buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

A realidade é que essa Agenda está sendo desenvolvida num contexto de globalização impulsionada por políticas neoliberais cuja lógica permanece a busca de lucro acima de qualquer valor superior. Inclusive um relatório recente publicado pelo Instituto de Estudos Econômicos – INESC, demonstrou que apesar do Brasil ter avançado significativamente no combate à pobreza no período de 2000 a 2013, desde então, devido a várias medidas especialmente à PEC 95/2016 que, ao estabelecer tetos constitucionais para os aumentos de despesa para educação e saúde, efetivamente determina, desde já, que o Brasil não alcançará as metas da Agenda para 2030.

Embora esse conceito de Desenvolvimento Sustentável tenha terminado prevalecendo na Agenda 2030, existem outras formas

muito mais holísticas de explicar essa relação entre os mundos natural e humano. Na América Latina, a noção de *'buen vivir'*, com maior expressão em Equador e Bolívia, mas também prevalente em outras culturas andinas, não expressa um desenvolvimento alternativo, mas uma alternativa ao desenvolvimento fundada na cosmologia dos povos indígenas⁴. Expressa uma profunda preocupação com o bem-estar humano dentro dos limites impostos pelo eco sustentabilidade e nos faz entender que o conceito do crescimento infinito não cabe num planeta finito. Morin e Hessel (2012, p. 23-24) advertem que a noção contemporânea de bem-estar restrita ao sentido material que implica conforto, riqueza e propriedade, tem pouco a ver com o verdadeiro sentido de bem-estar que se refere a crescimento e realização pessoal, relações de amizade e de amor, e um senso de comunidade.

Em essência *'buen vivir'* representa uma “relação indissolúvel e interdependente entre o universo, a natureza e humanidade” (Donald Rojas, apud Ibañez, 2011), em que a ênfase na qualidade de vida não deve ser interpretada como capacidade de consumir ou possuir bens. Segundo Dávalos (2008, s.p) “a ideia de que o mercado sozinho resolverá todos os problemas sociais é um tipo de epifania do pensamento liberal” que precisa ser rejeitada e substituída por formas alternativas de relações sociais. Implícita no conceito é a passagem de uma visão antropocêntrica de desenvolvimento em que valor é distribuído de acordo com a sua utilidade para seres humanos para uma visão holística. Há igualmente uma profunda preocupação com o bem-estar humano, porém dentro dos limites impostos pelo eco sustentabilidade. E, por último, a natureza é incorporada no interior da história como parte inerente do ser social com os seus próprios direitos. Apesar de suas diferentes formulações, *buen vivir* converte o meio ambiente em sujeito com direitos e não como objeto a ser explorado e utilizado exclusivamente para fins humanos.

4 O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

A globalização que em 2015 era vista como uma tendência quase inquestionável e irreversível, agora começa a mostrar rachaduras. De repente a onda de populismo de direita e de nacionalismo toma como referência central, frente ao intenso movimento de migração, a identidade nacional. As pessoas que não se beneficiaram da globalização, as que ficaram por trás vivendo em regiões abandonadas pela indústria, consideram a globalização como inimiga e a imigração como ameaça, competindo por emprego e recursos e diluindo a cultura nacional. Esse movimento tem crescido de uma forma determinante nos EUA, no Reino Unido, na França, na Holanda, na Itália, na Hungria e na Áustria e vários outros países essencialmente do ocidente. Até o próprio Mark Zuckerberg tem revelado preocupações que a maré está voltando contra a globalização⁵. De acordo com ele, as pessoas excluídas do crescimento global começam a demandar uma ‘retirada’ do ‘mundo conectado’ (IRELAND, 2017).

Esse questionamento dos valores positivos da globalização tem sido acompanhado por um crescimento assustador de intolerância, violência e conflito. E isso num contexto internacional em que o acúmulo global de conhecimento nunca foi tão rápido e pronunciado. Um movimento que sugere que não há necessariamente uma correlação entre a quantidade de conhecimento e níveis de compreensão mútua. O que temos visto é que nem o aumento global nos anos de escolarização nem o advento da sociedade de conhecimento tem sido suficiente para criar um mundo mais humano e fraterno, em que o reconhecimento da diversidade e a importância da convivência são percebidos como valores fundamentais.

Segundo o meu conterrâneo Winston Churchill “Democracia é a pior forma de governo exceto por todas as outras formas de governo que já foram experimentadas”. Por isso, apesar de suas fragilidades,

a democracia constitui a premissa básica para a educação. Não há educação sem liberdade de expressão, sem debate público, sem o confronto de ideias e perspectivas diferentes. O lado oposto da educação é a coerção – física ou psicológica, própria de regimes autoritários sem liberdade de expressão. Porém o tipo de desenvolvimento, também, influencia tanto a democracia quanto a educação e o exercício dos direitos humanos. E acima de tudo a nossa relação com o mundo natural. Isso gera o que podemos chamar de desequilíbrios, desigualdades e assimetrias planetárias: ‘desumanização da humanidade’.

Eu sou internacionalista convicto e penso que a universidade constitui um espaço privilegiado do conhecimento sem fronteiras, o princípio da *universitas*. Nós nos movimentamos num mundo de ideias em que não existem nacionalidades nem fronteiras geográficas. A noção da mundialização na universidade antecede qualquer conceito mais recente de mundialização ou globalização, cuja expressão recente na universidade brasileira tem sido a busca pela internacionalização – um movimento um tanto quanto tautológico, dada a natureza inerentemente internacionalista da universidade (IRELAND, 2017).

Frente ao contexto histórico e essa conjuntura neoliberal desumana recente, a responsabilidade da Universidade aumenta dramaticamente. Como buscar respostas que não são simplesmente reações a conjuntura atual? Como contribuir para a elaboração de uma nova narrativa que incorpora os nossos valores latino-americanos e constrói alternativas? A procura do novo também requer a busca de novos interlocutores. Exigirá combater a cultura individualista neoliberal que já está presente nas universidades. Nessa direção, elaborei oito propostas como contribuições para pensar a pós-graduação em tempos de crise.

1. Elaboração de uma agenda de pesquisa para a região nordeste no campo da educação; projetos coletivos e colaborativos.

2. Prioridade para ações junto a governos municipais e estaduais progressistas.
3. Maiores investimentos em ações de extensão que busquem trazer os conhecimentos populares para dentro da universidade e criar novos interlocutores.
4. Fazer da pós-graduação um espaço colaborativo e coletivo em lugar de um espaço de individualismos e competição. Tomar tempo para discutir o que é um programa de pós-Graduação. Planejar as disciplinas que compõem o programa em conjunto. Democracia exige tempo e debate.
5. Aprofundar discussões sobre os princípios da Educação popular e do 'buen vivir' e a busca de conceitos mais coerentes com uma postura de defesa dos direitos básicos humanos e da natureza.
6. Buscar uma 'internacionalização' que prioriza intercambio com os países da América Latina e da África no espírito da cooperação sul-sul.
7. Reconhecer a responsabilidade da universidade em contribuir para alternativas viáveis para o Brasil não escolarizado: repensar a educação a partir dos milhões de brasileiras e brasileiros que não tiveram ou tiveram acesso parcial à escola e ao conhecimento transmitido pelo sistema escolar.
8. Reconhecer a necessidade da Universidade contribuir para estudar e oferecer cursos sobre as estratégias de desinformação e *Fake News* – formação de leitores críticos preparados para verificar a autenticidade das notícias veiculadas especialmente nas redes sociais.

Hoje vivemos momentos tenebrosos e assustadores em termos nacionais e globais. No entanto, como disse Gramsci, “Contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática”. Acreditar na educação talvez represente um ato de fé, mas o seu oposto – a violência, o ódio e a intolerância – revela uma falta de humanidade e de inteligência.

REFERÊNCIAS

BRYSON, Bill. **A short history of nearly everything – a journey through space and time**. London: Black Swan, 2016.

CDB. Convention on Biological Diversity. **Global Biodiversity Outlook**, 2010

DÁVALOS, Pablo. “Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (El Buen Vivir) y las teorías del desarrollo”. **Copyleft -Eutsi-Pagina de izquierda Antiautoritaria**, n. 6, 2008.

FINNEGAN, Fergal. Neo-Liberalism, Irish Society and Adult Education. **Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education**, p.54-73, 2008.

GLEISER, Marcelo. A criação imperfeita. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from Prison Notebooks**. London: Lawrence & Wishart, 1982.

HESEL, S.; MORIN, Edgar. **The Path to Hope**. New York: Other Press, 2012.

IBÁÑEZ, Alfonso. Un acercamiento al “Buen Vivir” – Parte I. In **La Carta CEAAL**, 400, 11/01/2011.

IBÁÑEZ, Alfonso. Un acercamiento al “Buen Vivir” – Parte II. In **La Carta CEAAL**, 401, 18/01/2011.

IBÁÑEZ, Alfonso. Un acercamiento al “Buen Vivir” – Parte III. In **La Carta CEAAL**, 402, 25/01/2011.

IRELAND, Timothy D. **Em busca do presente no passado: um memorial, João Pessoa, 2017.**

JUDT, Tony. **Ill Fares the Land**. New York: Penguin Books, 2010.

MOOSUNG Lee & FRIEDRICH, Tom (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO’s lifelong learning policy, **International Journal of Lifelong Education**, 30:2, 151-169, DOI: 10.1080/02601370.2010.547619

UNESCO. World Report. **Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue**. Executive Summary. Paris: UNESCO, 2009. Acesso em 07/07/2014: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf>

NOTAS DE FIM

- 1 MACHADO, R. A difícil reinvenção da democracia frente ao fascismo social. Entrevista especial com Boaventura de Sousa Santos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/563035-a-dificil-reinvencao-da-democracia-frente-ao-fascismo-social-entrevista-especial-com-boaventura-de-sousa-santos>. Acesso em: 02 de jul. 2020.
- 2 FLS News Alert, Issue 825, Fri 16 Nov 2018, UNESCO Bangkok. Disponível em: <https://bangkok.unesco.org/content/6th-international-coordination-meeting-icm-vat-phou-and-associated-ancient-settlements>. Acesso em: 03 de jul. 2020.
- 3 DAVID, Grazielle Custódio. The unreality of promoting the SDGS without a sufficient budget. Social watch. Disponível em: <http://www.socialwatch.org/node/18072>. Acessado em: 13 de nov. 2018.
- 4 Nas palavras do Presidente do Conselho Indígena de América Central, Donald Rojas (apud Ibañez, 2011), o conceito de ‘buen vivir’ ou Sumak Kawsay representa uma “relação indissolúvel e interdependente entre o universo, a natureza e humanidade”, em que a ênfase na qualidade de vida não deve ser interpretada como capacidade de consumir ou possuir bens.
- 5 BBC News – Business “Facebook chief in global call to action” by Kamal Ahmed, Economics Editor, 16/02/2017.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE: APONTAMENTOS INICIAIS

*Isabel Maria Sabino de Farias
Marília Duarte Guimarães
Ingrid Louback de Castro Moura*

1 INTRODUÇÃO

Quem pesquisa sobre a formação de professores na pós-graduação *stricto sensu* em Educação na região Nordeste? Esta interrogação sintetiza o objetivo deste escrito, que apresenta balanço sobre grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Nordeste que investigam a formação de professores.

A análise foi motivada pela realização do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), reunião científica regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) que, desde 2013, tem incentivado, por meio da modalidade Trabalho Encomendado, a sistematização de estudos que ofereçam “um balanço sobre a produção de conhecimento na área de Educação” na região (GOMES e LEAL, 2014, p.9), considerando o foco temático dos Grupos de Trabalho (GT) que estruturam o evento. Para a vigésima quarta edição desse evento definiu-se como foco de análise do Trabalho Encomendado “a produção do conhecimento dos grupos de pesquisa em Educação do Nordeste ligados ao campo de estudos do GT”. De modo mais detalhado, este escopo abrange:

Mapeamento de grupos de pesquisa vinculados aos PPGEs do Nordeste na área de conhecimento do GT.

Análise de trajetórias de grupos de pesquisa do Nordeste relacionados a temas/questões da área de conhecimento do GT, com destaque para temáticas centrais (ementa), linhas de pesquisa, parcerias e/ou articulações intra e interinstitucionais/nacionais e internacionais; pesquisas realizadas e em andamento; principais metodologias utilizadas; e, contribuição para a área e a emergência e/ou consolidação de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Busca evidenciar quem produz, o que se produz e como se produz nesses contextos de produção do conhecimento, considerando aspectos qualitativos e quantitativos. (FORPRED NORDESTE, 2017 – EMENTA DO TE).

Foi movido por esta orientação que este escrito foi produzido, propósito que assume como referência o campo de estudo do GT 8 do EPEN, no caso, a formação de professores.

Para tanto, foi realizado um balanço inventariante, de caráter exploratório e descritivo, feito a partir de uma amostragem dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da região avaliados pela CAPES com conceito 3 e 4, o que resultou no exame de 10 dos 33 programas nordestinos existentes em meados de 2018; estudo documental que priorizou para a produção dos dados, além das páginas institucionais dos programas de pós-graduação, a Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>), em particular, o Currículo Lattes e o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

2 UM DESAFIO – MELHORAR A VISIBILIDADE E A QUALIDADE DO REGISTRO DOS GRUPOS DE PESQUISA

O exame das informações que constam no cadastro dos Grupos de Pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, vinculados

aos 10 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação que compuseram a amostra desse estudo, revelou um dado preocupante: fragilidades no registro ali efetuado.

Embora o cadastro nesse Diretório predomine entre as 205 equipes identificadas nos 10 programas com conceito 3 e 4 que compõem a amostra deste levantamento, averiguou-se que 8 grupos não foram identificados nesse repositório. Isso significa que os dados do grupo não foram enviados pelo líder à Plataforma Lattes e, embora constem nas páginas institucionais dos programas de pós-graduação e possam estar em atividade, não possuem institucionalização junto ao CNPQ, principal agência nacional de fomento à pesquisa. Não é demais ressaltar que somente grupos cadastrados e atualizados participam do censo realizado pelo Diretório do CNPq, base que na atualidade assegura visibilidade pública em âmbito nacional e internacional (FARIAS, RAMOS e SILVA, 2018).

Ao lado dessa situação (de grupos não cadastrados), se sobressai ainda aqueles grupos de pesquisa que, mesmo constando no Diretório, estão identificados com o selo de “grupo excluído”, caso de 4 grupos dessa amostra. Este selo, vale frisar, é atribuído quando grupo “foi excluído pelo próprio líder, ou excluído automaticamente pelo sistema segundo as regras estabelecidas para cada situação”, de acordo com informações da página do CNPq. Tal situação provoca questionamentos sobre o tipo de visibilidade que estas informações, de amplo acesso público, ocasionam para a área da Educação e, em particular, para cada programa de pós-graduação.

É importante frisar que não estar cadastrado no CNPq ou estar excluído não significa que esses grupos de pesquisa não estejam publicando ou não tenham uma vida científica ativa, como foi constatado ao visitar o Currículo Lattes dos líderes de vários desses grupos e verificar que há pesquisas do grupo sobre a temática publicada recentemente. Contudo, não estar no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq impede que outros pesquisadores, nacionais e internacionais, tomem proveito

do debate que é feito pelo grupo, inclusive o que eles no passado recente pesquisaram e no que eles avançam e propõem para o fazer científico do país.

Também preocupa o *status* “em preenchimento” de 19 grupos que compõem a amostra. De acordo com o CNPq, “um grupo fica em preenchimento quando seus dados estão sendo ‘alterados’ pelo líder no Formulário Grupo, e assim permanece até o líder acionar o botão ‘Enviar ao CNPq’”. Há, ainda, 11 equipes que se encontram com mais de 12 meses sem atualização, o que significa que o grupo e sua produção não foram contabilizados no último censo do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. De acordo com o glossário disponível no site do CNPq um grupo desatualizado não participa dos censos do Diretório, fica apenas disponível para consulta pública no portal e após 12 meses sem atualização é excluído da base. Desse modo, a identificação MAIS DE 12 MESES SEM ATUALIZAÇÃO indica risco iminente de exclusão de grupos cadastrados, mas não atualizados pelos seus líderes, o que, como dito anteriormente, tanto invisibiliza pesquisadores quanto dificulta a busca de informações sobre o panorama nacional da pesquisa.

Para além desses aspectos, a qualidade das informações dos grupos de pesquisa cadastrados no referido Diretório é outro aspecto frágil do preenchimento que os pesquisadores realizam nesse repositório. Foi recorrente encontrar linhas de pesquisa sem objetivo ou apenas com palavras-chaves. O que podem estar a revelar esses dados? Até que ponto eles expressam dificuldades dos pesquisadores na interação com a tecnologia que dá suporte a Plataforma Lattes? O que dessa situação manifesta ausência de reconhecimento da importância dessa ferramenta para o desenvolvimento científico? Ou, ainda, expressa certo descuido com a divulgação científica? Problematizar esta situação, que como dito, está bem marcada na amostra dos grupos de pesquisa deste estudo, se apresenta como necessário.

Tendo em vista que a Plataforma Lattes é na atualidade a grande vitrine da pesquisa e da produção do conhecimento no país, as situações acima descritas, reclamam atenção urgente. Elas fornecem pistas para o planejamento interno dos programas de pós-graduação, indicando a necessidade de incentivo a institucionalização dos grupos de pesquisa vinculados a seus cursos de Mestrado e Doutorado, pois o quantitativo de grupos não cadastrados, excluídos, em preenchimento e sem atualização há mais de 12 meses chama atenção, sem contar que o não registro ou o registro incompleto desses dados interfere em resultados de pesquisas como essa, que visam subsidiar e apontar caminhos para a produção do conhecimento na área da Educação.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESCOPO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO NORDESTE VINCULADOS A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, CONCEITOS 3 E 4.

Para realizar a busca dos dados no cadastro do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq consideramos como grupos de pesquisa que investigam a formação de professores tanto aqueles que contemplam o tema como foco principal de seus estudos, ou seja, todas as linhas explicitam nominalmente a formação de professores, quanto aqueles que a destacam como interesse específico de uma ou mais de suas linhas de pesquisa. A busca contemplou, como já destacado, 10 programas ofertados por universidades públicas e equitativamente distribuídos entre os estratos avaliativos da CAPES 3 e 4 no Nordeste, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Nordeste que compõem a amostra por conceito, IES, Estado, modalidade, total de Grupos de Pesquisa a eles vinculados e daqueles que investigam a formação de professores

Conceito	IES / Programa	Estado	Tipo	Nº de GP identificado	Nº de GP investiga a FP
4	UFMA/ PPGE	Maranhão	Acad.	06	31
	UFS/PPGE	Sergipe	Acad.	40	
	UFPB/ PPGE	Paraíba	Acad.	45	
	IFRN/ PPGE	Rio G. do Norte	Acad.	05	
	UNEB/MPEJA	Bahia	Prof.	09	
3	UFAL/PPGE	Alagoas	Acad.	20	20
	URCA/MPE	Ceará	Prof.	20	
	UFMA /PPGEEB	Maranhão	Prof.	20	
	UFCG /PPGE	Paraíba	Acad.	20	
	UFRPE/FUNDAJ-PPGECI	Pernambuco	Acad.	20	

Fonte: Elaboração das autoras com base em dados do DGP/CNPq, consultado em 10/2018.

Do universo de grupos de pesquisa que compõem a amostra de 10 programas de pós-graduação em Educação do Nordeste (205 GP), conforme anotado no Quadro 1, um conjunto de 51 equipes foram identificadas como grupos de pesquisa que investigam a formação de professores no Nordeste, considerando a definição anteriormente explicitada. É sobre essas equipes que concentramos as análises apresentadas neste trabalho.

4 GRUPOS DE PESQUISA VINCULADOS A PPGES COM CONCEITO 3

Esta seção dá visibilidade ao quê e como produzem os grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação em Educação com conceito 3 que compõem a amostra desta análise, focalizando especificamente em seus líderes (CV Lattes) e nas informações disponíveis no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq no período da consulta a essas bases.

4.1 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGE/UFAL

Dos grupos de pesquisa identificados como vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Quadro 1), 10 declararam investigar a formação de professores. Dois deles encontram-se *em preenchimento* e todos trazem de forma explícita o foco na formação de professores em, pelo menos, uma linha, somando um total de 16 linhas de pesquisa que abordam o tema.

O exame dos objetivos das 16 linhas revela que os grupos de pesquisa vinculados à UFAL investigam a formação de professores em diferentes contextos; estudos sobre a formação de professores na modalidade a distância; focalizando a área de ciências, matemática e língua portuguesa; a docência na educação infantil; a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática; processos formativos no âmbito do trabalho com juventudes e pessoas adultas; recursos metodológicos na prática docente do licenciado de geografia; formação de professores para a inclusão escolar; metodologias educacionais integradoras e inovadoras para formação docente desde a Educação Infantil à pós graduação; e a formação de professores para o trabalho com a língua escrita.

Ao todo, 75 pesquisas foram coordenadas pelos 10 líderes desses grupos de pesquisa. Apenas uma liderança não possuía nenhum registro

de pesquisas realizadas sob sua coordenação. Dessas 75 pesquisas realizadas, 47 informaram ter recebido financiamento de agências de fomento, sendo o CNPq o principal financiador, seguido da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. Em um conjunto de três das 10 lideranças não registram em seu CV Lattes financiamento das pesquisas por eles coordenadas.

A liderança do grupo TICFPPD¹ registra 10 pesquisas realizadas entre os anos de 2001 a 2017. Nelas se sobressai o interesse temático em torno da utilização da internet como ambiente de aprendizagem em educação a distância na formação de professores; a utilização das TIC's e a importância da utilização desse recurso como um material didático; a produção científica na temática TIC na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL; a utilização de redes sociais em espaço colaborativo de aprendizagem no processo de ensino; e o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. As primeiras pesquisas registradas não possuem informações sobre metodologia, aporte teórico nem problema da pesquisa. Somente a partir de 2009 o método e os instrumentos de coleta de dados são explicitados na descrição do projeto de pesquisa, porém, o problema e o aporte teórico continuam sem registro no CV Lattes. As orientações concluídas por esta liderança reforçam a construção do objeto de estudo ano após anos focado na área das tecnologias da informação e comunicação, com expressiva produção bibliográfica e orientações concluídas voltadas para esse enfoque temático (37 dissertações e 6 teses).

As 5 pesquisas coordenadas pela liderança do grupo FPEC têm como foco as práticas pedagógicas a partir da inclusão do ENEM como exame de seleção; a concepção freiriana no ensino de Ciências e a formação de professores para o ensino de Física. Nas descrições dessas iniciativas não foram identificados o problema, tampouco o aporte teórico utilizado. Além disso, das 5 pesquisas, em 3 não foram identificadas referências a metodologia. O foco temático identificado

aparece nas orientações concluídas na pós-graduação *stricto sensu* (1 tese e 28 dissertações).

A liderança do grupo de pesquisa EIDH possui 17 projetos de pesquisa registrados em seu CV Lattes. Até 2008, ano de criação do grupo, as pesquisas estiveram relacionadas com a Educação Infantil, o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos e as representações sociais do trabalho docente. Desse período em diante esta liderança coordenou pesquisas sobre a brincadeira em Wallon, o trabalho do professor na Educação Infantil, a profissionalização docente e o estágio supervisionado, tendo a Educação Infantil como foco de todas as investigações registradas. As orientações concluídas na pós-graduação (9 dissertações e 2 teses) confirmam esse interesse temático. No início dos anos 2000 registra pesquisa com parcerias acadêmicas internacionais, contando com financiamento de agências de fomento de fora do país. Das 17 pesquisas realizadas, 3 informaram parcerias com outras universidades e pesquisadores de outros países (Universidade de Évora, Aix Marseille Université e a Universidade Federal da Fronteira do Sul). Na descrição dessas iniciativas, 10 não apresentam metodologia, 13 não apresentam o aporte teórico, 15 não apontam o problema da investigação e 10 não descrevem os objetivos da pesquisa. Além disso, 6 pesquisas registram apenas o título e o ano de realização, quadro que nos remete novamente ao problema da qualidade do preenchimento dos dados e informações sobre as pesquisas no CV Lattes do pesquisador.

No GPEM foram identificadas 11 pesquisas coordenadas pela liderança do grupo no CV Lattes. Esta tem o primeiro projeto de pesquisa registrado em 2009, abordando a Resolução de problemas Matemáticos na Educação Infantil. Em seguida, coordenou pesquisas em Educação Matemática nas universidades federais, sobre o estágio supervisionado no Ensino Fundamental, álgebra na Educação Básica e Superior, utilização de *tablets* como recurso na formação dos professores de Matemática, o ensino da aritmética nos grupos escolares de Maceió, a formação inicial

e continuada de professores que ensinam Matemática no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental e os processos de ensino aprendizagem nas licenciaturas em Matemática. Desenvolveu, ainda, uma investigação do tipo “Estado da Arte” sobre as pesquisas em Educação Matemática.

As 11 pesquisas identificadas descrevem seus objetivos e identificam os integrantes do projeto, mas também deixam lacunas de preenchimento quanto ao tema, metodologia, problema e aporte teórico; 6 pesquisas não apresentam a metodologia utilizada, 6 não indicam o aporte teórico da pesquisa e 9 não explicitam o problema da investigação. De um modo geral, as iniciativas sobre formação de professores coordenadas por esta liderança estão associadas à formação inicial e continuada de professores em Matemática do Ensino Fundamental e Ensino Superior. As orientações concluídas na pós-graduação *stricto sensu* (11 dissertações e 3 teses) reforçam esse foco temático. Ao buscar as instituições parceiras desse grupo no Diretório do CNPq, não se identificou registros de parcerias ou articulações com outras universidades ou pesquisadores. No entanto, um dos projetos de pesquisa desenvolvidos é descrito no CV Lattes da líder do grupo como uma pesquisa colaborativa em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual da Paraíba, um proposta que se apresenta como um projeto em rede com três instituições: UFMS (Campo Grande e Corumbá); UEPB (Campina Grande) e UFAL (Maceió).

A liderança do GPJCF possui 5 pesquisas realizadas sob sua coordenação, mas apenas uma pesquisa trata de fato da formação de professores. A pesquisa realizada atualmente pela liderança do grupo não evidencia, pelo menos em seu título, abordar a formação de professores. Embora o GPJCF possua uma linha de pesquisa que traga explicitamente a formação de professores em seu nome, não se identificou no CV Lattes de sua liderança uma trajetória sistemática de estudos sobre o tema. Ao que parece, a formação aparece como algo associado aos estudos sobre professores em formação, pois, em geral, são pesquisas realizadas no âmbito de uma licenciatura, mas

não sobre a formação desses professores em si. Dessas 5 pesquisas, 4 não apresentam o problema da investigação e o aporte teórico e 3 não explicitam a metodologia utilizada. Em sua maioria, são pesquisas que estudam a relação com o saber de estudantes do Ensino Médio e do Ensino Superior. O foco temático antes aludido é confirmado nas orientações concluídas (11 dissertações e 2 teses), enquanto a formação de professores se explicita diretamente apenas em um dos trabalhos orientados.

No CV Lattes da liderança do grupo EPEFD, equipe que investiga a formação de professores em todas as suas linhas, identificou-se apenas 3 projetos de pesquisa registrados. A trajetória de coordenação de pesquisas dessa liderança é recente, tendo seu primeiro registro no Lattes em 2011. Das 3 pesquisas realizadas pela liderança desse grupo, apenas 2 abordam a formação de professores. Ao examinar essas pesquisas, constatou-se que um dos projetos se refere ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido na UFAL; o outro projeto focaliza as contribuições e os impactos dessa experiência para os licenciandos em formação. No registro desses estudos no CV Lattes da liderança do grupo não se identificou, na sua descrição, informações sobre o problema, o aporte teórico, a metodologia e o financiamento. O interesse pela formação de professores é evidenciado na pesquisa atual da liderança do grupo, que trata da adesão à docência. As orientações concluídas, 4 trabalhos de mestrado, confirmam os temas identificados, com o foco na formação de professores se evidenciando em estudos sobre as contribuições do PIBID/UFAL na formação inicial docente, a relação formação continuada, atuação do coordenador pedagógico e Ensino Profissionalizante.

Ao buscar os registros da liderança do NEED na Plataforma Lattes, não foi possível encontrar seu currículo. Desse modo, buscou-se pela vice-liderança, que também é responsável pelo grupo e pode dar indicativos sobre a relação de suas produções com as pesquisas desenvolvidas pela equipe. Em seu currículo identificou-se 1 projeto de

pesquisa coordenado pela vice liderança desse grupo, esta abordando o ensino da leitura e da escrita, iniciativa realizada entre 2013 e 2017. O título da pesquisa registrada sugere que seu foco não é a formação de professores, o que não pôde ser conferido mais detalhadamente em razão da descrição dessa iniciativa não apresentar seu objetivo, o problema, o aporte teórico, a metodologia nem o financiamento. No exame das orientações concluídas pela vice-liderança o tema da inclusão escolar se confirma, mas não permite dizer se estes contemplam a formação de professores.

A liderança do grupo GIEVLLE possui 9 pesquisas sob sua coordenação já realizadas. Estas iniciativas revelam como interesse temático a alfabetização e letramento de jovens e adultos e a variação linguística, os saberes e práticas da variação linguística em sala de aula, a Influência da mídia televisiva na linguagem verbal dos alunos, a relação trabalho docente e subjetividade, as concepções e estratégias dos livros didáticos de Português. É nítida a ênfase na Educação de Jovens e Adultos. As primeiras pesquisas dessa liderança são dos anos 2003 e 2004, mas a preocupação com a formação de professores aparece nos projetos de 2008 em diante. Nos dias atuais registra interesse investigativo na formação no âmbito do PIBID. As orientações concluídas (22 dissertações e 2 teses) confirmam o interesse nos temas do letramento, alfabetização, mídias, formação e identidade docente. As pesquisas coordenadas pela liderança do GIEVLLE, de modo geral, adotam uma abordagem qualitativa, são pesquisas teóricas (bibliográfica e documental) e empíricas, neste caso recorrendo a observações de aula e a entrevistas na produção de dados. As primeiras pesquisas registradas pela liderança não informam objetivos, problema, aportes teóricos e metodologia, somente a partir de 2007 os dados são preenchidos com maior riqueza de detalhes, mas ainda assim deixam lacunas sobre o problema da investigação. O cadastro do grupo GIEVLLE no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq informa a participação em uma rede de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação

Acadêmica (PROCAD), envolvendo pesquisadores de diversos programas nacionais.

Nas investigações coordenadas pela liderança do grupo ETC, o enfoque nas práticas de textualização e escritura está presente nas 14 pesquisas realizadas. O primeiro registro de projeto de pesquisa no CV Lattes data de 1996, trajetória que se firma sobretudo nos anos 2000, período em que há maior número de pesquisas registradas. Trata-se de uma liderança bolsista de produtividade do CNPq, com grande número de produções e orientações de pesquisa que seguem o foco temático do grupo, somando um total de 35 trabalhos no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (24 dissertações e 11 teses).

Ao correlacionar os dados das pesquisas realizadas pelas lideranças dos grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas constata-se que a maioria firma seu interesse pela formação de professores há um tempo bem recente. Dos grupos identificados como equipes que investigam a formação de professores em seu nome ou linha, apenas 3 grupos dedicam todas as suas linhas ao tema.

4.2 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGE/UFCG

Dos grupos de pesquisa identificados como vinculados ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), 5 declararam investigar a formação de professores, os quais somam um total de 13 linhas de linhas de pesquisas. Apenas 5 dessas linhas de pesquisas trazem a formação em seu nome. Um grupo está em preenchimento e um está desatualizado há mais de 12 meses.

Ao todo, 18 pesquisas foram coordenadas pelos 5 líderes. Do total de 17 pesquisas, 10 foram desenvolvidas por um mesmo grupo, outra equipe possui 5 estudos, enquanto outros três grupos apresentam apenas 1 pesquisa realizada. Das 18 pesquisas identificadas, apenas 6 informaram ter recebido financiamento do CNPq, da Fundação de

Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba, da Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal de Campina Grande.

A liderança do GPPG possui 5 pesquisas realizadas sob sua coordenação. A primeira pesquisa registrada no CV Lattes aborda a qualidade dos sistemas e escolas municipais do Estado de Goiás, onde atuou como docente na Universidade Federal no período de 1994 à 2009. As demais pesquisas delineiam a trilha de seu foco temático de interesse, voltado para a análise e avaliação de políticas públicas destinadas a Educação Básica a partir das reformas educacionais implantadas no Brasil nos anos 1990 e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A descrição das pesquisas no CV Lattes é detalhada e se preocupa em explicitar o foco temático, os objetivos, o problema, a metodologia e o financiamento, mas o preenchimento do currículo deixa lacunas quanto aos aportes teóricos usados para fundamentar as pesquisas. As orientações concluídas (8 dissertações) seguem o foco temático do grupo que coordena, assim como das suas pesquisas realizadas.

No CV Lattes da liderança do GPGTPE identificou-se apenas 1 pesquisa realizada sob sua coordenação, desenvolvida entre 2010 e 2011. A descrição da iniciativa detalha o objetivo, mas não informa se haviam outros integrantes envolvidos na pesquisa nem se recebeu auxílio financeiro. O exame dos títulos das orientações concluídas (10 dissertações e 1 tese) revela temas e contextos variados de investigações, cuja interface com a formação de professores não é explícita.

A liderança do grupo ESLLS registra um projeto de pesquisa sobre a educação de surdos, desenvolvido entre 2015 e 2016. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que visou conhecer a história da Educação de Campina Grande, particularmente a Educação dos Surdos no período 1970-1990. Embora o grupo tenha vinculado uma linha que trata da formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Surdos, não se identificou registro de investigação que aborde o tema da formação na aba 'Projetos de Pesquisa' no CV

Lattes. Por outro lado, em 3 das 5 orientações de mestrado concluídas o tema aparece contemplado.

As pesquisas assinadas pela liderança do grupo PEL tem como foco central a leitura no contexto escolar, a formação docente, as práticas de ensino e a análise dos gêneros textuais. Com formação inicial em letras e 10 pesquisas realizadas sob sua coordenação, no período de 2007 à 2016, todas denotam interesse pelos processos de leitura e escrita na Educação, atuando nos dias atuais com temas sobre aprendizagem, gêneros textuais e formação docente. O registro dessas investigações no CV Lattes apresenta informações sobre o problema, os objetivos e o aporte teórico, mas deixam lacunas quanto à metodologia utilizada. Também não há dados sobre o financiamento dessas iniciativas. Nas orientações concluídas (6 dissertações) o foco temático identificado está presente, com ênfase na formação continuada de professores.

A liderança da equipe GEPIECP possui apenas uma pesquisa realizada registrada em seu CV Lattes, iniciativa que contou com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba. Na descrição dessa pesquisa não consta informações sobre o tema da investigação, objetivos, problema, aporte teórico ou metodologia. A ênfase desse estudo recai sobre profissionais da Saúde. Embora lidere um grupo de pesquisa que se propõe a investigar a formação de professores, a exemplo da linha Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação Docente, não se identificou o tema na única pesquisa registrada em seu currículo nem nas 11 orientações concluídas. O foco sobre questões da área da Educação e, de alguma maneira, relacionadas ao professor, se delinea nas orientações mais recentes, as quais abordam temas como Educação Infantil no campo, práticas educativas, escolarização e identidade étnico-racial e o lugar do professor na construção do saber na escola contemporânea.

Nenhuma das lideranças dos grupos de pesquisa vinculados a pós-graduação *stricto sensu* em Educação da UFCG informou ter parcerias com outras universidades ou pesquisadores estrangeiros.

4.3 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGE/UFRPE/ FUNDAJ

Dos grupos de pesquisa identificados como vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), apenas 2 grupos declaram investigar a formação de professores, os quais somam 5 linhas de pesquisas. Dessas 5 linhas, apenas duas trazem a formação explicitamente em seu nome.

O exame dos objetivos das duas linhas revela que os grupos de pesquisa vinculados à UFRPE/FUNDAJ que declaram investigar a formação de professores, o fazem olhando para contextos formais e não formais de educação, destacando os saberes, a identidade e as práticas docentes a partir do pensamento freiriano. As lideranças dessas duas equipes registram em seus CV Lattes um total de 12 pesquisas sob suas coordenações. Dessas iniciativas, em apenas 1, coordenada pela liderança do grupo LIDPF, foi informado o auxílio financeiro do CNPq. As demais não fizeram menção ao financiamento na descrição do projeto de pesquisa nessa base.

A liderança do grupo LIDPF registra 5 pesquisas realizadas na Plataforma Lattes. As pesquisas foram desenvolvidas entre os anos 1998 a 2014. São estudos que abordam a qualidade da formação inicial, as práticas educativas interdisciplinares na escola, as contribuições das práticas educativas do Ensino Fundamental e a relação formação de professores e interdisciplinaridade. Nestas iniciativas, no entanto, não foram identificadas, na descrição, registro sobre a metodologia, o aporte teórico ou problema investigado. Identificou-se, porém, informação sobre o desenvolvimento de pesquisas em parceria com o Instituto Superior de Educação de Goiânia, com a Faculdade Santa Helena, com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu e com a Universidade de Pernambuco (UPE). O tema da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas aparece nas 4 orientações concluídas no âmbito

da pós-graduação *stricto sensu*, as quais se alinham ao foco temático da linha de pesquisa do grupo.

A liderança do GEEADQC, que aborda a formação de professores em todas as suas linhas, registra no CV Lattes 7 pesquisas realizadas sob sua coordenação, abrangendo o período de 2011 a 2017. Iniciativas que abordam temas como políticas públicas de educação ambiental, a dimensão dialógico-argumentativa da escrita e a constituição do conhecimento sobre o meio ambiente, as contribuições da formação continuada no âmbito da extensão universitária para a prática pedagógica de professores. São pesquisas que declaram assumir uma abordagem qualitativa, que envolvem observação participante, entrevista semiestruturada e o exame de documentos como técnicas de produção de dados. Na descrição da maioria dessas iniciativas, entretanto, não foi identificado o problema norteador das investigações nem o aporte teórico em que se fundamentam. Graduada em Ciências Biológicas, as 10 orientações concluídas pela liderança do GEEADQC reafirmam o interesse temático destacado anteriormente, uma vez que tais estudos focalizam temas como a formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, a dimensão pessoal na formação continuada de professores, atitudes sustentáveis na Educação Infantil, a ecologia da sala de aula e sua relação com a docência, a educação socioambiental e a interdisciplinaridade nos projetos didáticos. Temas que se alinham ao escopo da linha de pesquisa que declara investigar a formação de professores.

4.4 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGEEB/UFMA

Dos grupos de pesquisa identificados como vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (Quadro 1), 2 declaram investigar a formação de professores em duas de suas linhas.

O exame dos objetivos das 2 linhas de pesquisa revela, ainda, que os dois grupos investigam a formação de professores na área de Ciências, Química e Biologia, discutindo sobre a construção da identidade e a produção de conhecimento sobre o ensino e práticas pedagógicas. Na análise dos dados das lideranças dessas equipes na Plataforma Lattes foram identificadas 9 pesquisas.

Das 6 pesquisas coordenadas pela liderança do GPECEA, em apenas 1 se identificou foco temático na formação de professores, explicitamente anunciado no seu título. Sua descrição na Plataforma Lattes traz o objetivo e aspectos metodológicos (abordagem qualitativa, os professores em formação como sujeitos, a escola pública como local onde a pesquisa será desenvolvida e o questionário e a entrevista como procedimentos). Este estudo evidencia sintonia com o escopo de uma das linhas do grupo de pesquisa (Formação de Professores de Ciências). Nas demais investigações coordenadas por esta liderança a ênfase recai sobre questões específicas do campo das Ciências. A única orientação registrada como concluída no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, uma dissertação, manifesta aproximação com o campo de estudo da Educação (LIMA, 2015). Ressalta-se, ainda, que esta equipe consta com *status* de desatualizado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e não manifesta participação em rede de pesquisa, nem parceria, nem participação de pesquisadores colaboradores estrangeiros e uso de software nas suas atividades de pesquisa.

Situação semelhante se verificou em relação ao grupo GPECN quanto a esses quatro quesitos. Das 3 pesquisas realizadas pela liderança dessa equipe, as quais abrangem o período de 2005 ao momento atual, em apenas duas se observou interface com a Educação, muito embora não se evidencie em suas descrições relação com a formação de professores. A liderança dessa equipe concluiu o doutorado recentemente (2017), o que explica o fato de ainda não registrar orientações concluídas na pós-graduação *stricto sensu*.

4.5 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGE/URCA

Dos grupos de pesquisa identificados como vinculado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), apenas 1 declara investigar a formação de professores, precisamente, o NPEEEF. Esta equipe informa no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq que investiga a formação de professores em uma de suas linhas.

A liderança do NPEEEF, com formação em Educação Física e com dez anos de doutoramento, registra na Plataforma Lattes participação em 23 pesquisas, das quais 17 realizadas sob sua coordenação. Estas iniciativas, que abrangem o período de 2005 à 2018, revelam interesse temático que incidem sobre três eixos: a) questões afetas a Educação Física escolar, como o foco em memórias de brincadeiras, jogos e do esporte; a brincadeira como bem cultural e experiência educativa; b) a relação entre práticas alimentares saúde e atividades físicas; c) o estudo da história da Educação Física e memória dos espaços de socialização e lazer. É pertinente anotar que todas as pesquisas giram em torno das culturas e tradições da região do Cariri, seja alimentação, esporte ou lazer. São pesquisas financiadas pelo CNPq, CAPES e FUNCAP. No CV Lattes também foi possível identificar a realização de pesquisas em parceria com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina e com o Instituto Federal do Ceará - Campus Juazeiro.

Destaca-se, ainda, que em 16 das 23 pesquisas coordenadas pela liderança do NPEEEF não é registrada sua descrição, ou seja, não houve como verificar o objetivo, o aporte teórico e metodológico que orientou tais iniciativas. Desse modo, considerando os títulos dessas pesquisas e os dados disponibilizados no CV Lattes da liderança do NPEEEF, não há como afirmar que tais ações focalizem a formação inicial e continuada de professores, interesse temático manifesto em uma das linhas de pesquisa dessa equipe. Também não se identificou nas orientações concluídas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* esse foco.

4.6 Grupos de Pesquisa vinculados a PPGEs com conceito 4

Destaca-se nesta seção o quê e como produzem os grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação em Educação com conceito 4, considerando também seus líderes.

4.7 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGE/UFMA

Dos grupos de pesquisa identificados como vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (Quadro 1) apenas 1 declara investigar a formação de professores. Este é o caso do grupo ECFTD, que registra uma única linha de pesquisa (Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho docente) em seu cadastro no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Esta base notifica, ainda, o *status* de grupo excluído. Nele também se visualiza a ausência de registro de participação em redes de pesquisa, de parcerias, de participação de pesquisadores colaboradores estrangeiros e de uso de software nas atividades de pesquisa.

A liderança dessa equipe registra no CV Lattes 5 pesquisas, das quais em apenas uma está explicitado sua coordenação, desenvolvida no período de 2007-2013. Nesta investigação, considerando sua descrição, não se averiguou foco na formação de professores. Nas outras quatro pesquisas registradas, além de não ser indicada a coordenação da liderança do grupo ECFTD, duas não trazem descrição. Nas 26 dissertações de mestrado com orientação concluída evidenciou-se ênfase na formação de professores a partir de temas como as tecnologias da informação e da comunicação, as práticas de avaliação da aprendizagem, a saúde dos professores e implicações na prática, alfabetização e prática docente.

4.8 Grupos de Pesquisa vinculados ao MPEJA/UNEB

Dos grupos de pesquisa identificados como vinculados ao Programa Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (Quadro 1), apenas 3 grupos declaram investigar a formação de professores. O interesse pelo estudo da formação docente está evidenciado no nome de um dos 3 grupos (FPAPP) e, nos demais, está explicitado no título de suas linhas.

A liderança do grupo FPAPP, graduada em Filosofia e com menos de dez anos de doutoramento, apresenta no CV Lattes 9 registros de pesquisas, das quais 7 sob sua coordenação. Desses 7 estudos, identificou-se 2 voltados para a constituição de “laboratório multiuso para abrigar pesquisas aplicadas na formação de professores e trabalhos de investigação sobre adultos em processo de alfabetização, bem como para o desenvolvimento de “evento permanente em nível internacional” relacionado a Educação de Jovens e Adultos. As descrições destas duas ações, embora cadastradas na aba ‘Projetos de Pesquisa’ do CV Lattes, não as caracteriza como ação de pesquisa.

Nos outros 5 registros se sobressai o foco na formação continuada de professores no âmbito da EJA, seja pela via da análise de políticas de ensino e de extensão voltadas para esta modalidade, seja pela ênfase na relação entre a inserção das tecnologias da comunicação e da informação e a inclusão social de professores que atuam nessa modalidade. As descrições desses estudos oferecem uma visão panorâmica do tema abordado, dos objetivos e da metodologia, firmando a adoção de pesquisas com abordagem qualitativa, empírica e do tipo estudo de caso, além da recorrência a entrevista semiestruturada, a observação participante, o diário de classe, fotografias, material midiático. Destaca-se, ainda, a realização de iniciativa do tipo estado da arte, a exemplo de outras lideranças, cujo foco e descrição não permitem afirmar que a formação de professores esteja aí contemplada. Nas 4 orientações concluídas no mestrado é nítido o foco na formação inicial e continuada

de professores. O cadastro do grupo FPAPP no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq registra parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas não se identificou notificação sobre a participação em redes de pesquisa, de pesquisadores colaboradores estrangeiros e de uso de software nas atividades de pesquisa realizadas por esta equipe.

O GESCFORMES registra a participação na rede EDUSOBRASIL, da Associação Brasileira de Educação Social/Pedagogia Social. Sua liderança, graduado em Pedagogia e com menos de dez anos de doutoramento, anota participação em 9 pesquisas, das quais 7 foram sob sua coordenação. São estudos em que o interesse na formação inicial, precisamente na formação em Pedagogia, se evidencia a partir do enfoque no currículo e na prática pedagógica do curso. A descrição das iniciativas firma a abordagem qualitativa como referencial, expressam caminhos como a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso e a pesquisa-formação. Destacam-se dois estudos com suporte teórico e metodológico na Teoria das Representações Sociais. Suas descrições também registram os objetivos e a problemática, embora o aporte teórico esteja manifesto apenas nos dois estudos relacionados ao campo da Teoria das Representações Sociais. O foco na formação de professores também está manifesto no interesse pela formação de educadores sócio-comunitários, o que se coaduna com o objetivo da linha de pesquisa 'Formação de Educadores Sociais' e presente em uma das duas orientações de mestrado concluídas (SANTOS, 2018).

O cadastro do grupo PROGEI no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq não apresenta participação em redes de pesquisa, de pesquisadores colaboradores estrangeiros, parcerias e uso de software nas atividades de pesquisa realizadas por esta equipe. Sua liderança, formada em Pedagogia e com menos de dez anos de doutoramento, registra participação em 7 pesquisas, sendo 4 realizadas sob sua coordenação. Há indicação de financiamento público em 4 iniciativas (CAPES, UNEB e CNPq).

Nessas 4 pesquisas firma-se a educação especial como foco temático, seja contemplando estudantes jovens e adultos com deficiência, seja a formação de professores para atuar com deficiências sensoriais e físicas em contexto prisional. Identificou-se, também, ação voltada para a criação de laboratório de pesquisa para atuar na formação de graduandos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais e pós-graduandos do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. As descrições dessas iniciativas destacam o tema, do problema e os objetivos. Em apenas uma foi identificado referência ao desenvolvimento de pesquisa documental e ao aporte teórico adotado. As 4 orientações de mestrado concluídas confirmam o interesse na educação especial (NUNES, 2016; SILVA, 2016), assim como as pesquisas coordenadas, embora não privilegiem a formação de professores, foco explícito de uma de suas linhas de investigação.

4.9 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGEP/IFRN

No Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), foram identificados 4 grupos que declaram investigar a formação de professores (NEPED, GELFOPIS, NUPED e NECTTRA). O cadastro dessas 4 equipes no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq revelou que três se encontram com o *status* de grupo excluído e apenas uma está certificada pela instituição. Não foi identificado nesses 4 grupos, registro de participação em redes de pesquisa, de parcerias, de participação de pesquisadores colaboradores estrangeiros e de uso de software nas atividades de pesquisa realizadas.

As lideranças dessas 4 equipes registram um total de participação em 32 pesquisas, das quais 17 foram sob suas coordenações. Foram identificadas 19 indicações de financiamento (CAPES, CNPq, IFRN).

O CV Lattes da liderança do NEPED, nas buscas realizadas, não estava disponível.

O único grupo que explicita em seu nome o objetivo de pesquisar a formação de professores é o GELFOPIS. A liderança dessa equipe coordenou 8 das 16 pesquisas registradas na Plataforma Lattes. Nessas iniciativas a formação de professores se define vigorosamente como foco temático, contemplando preocupações em diferentes frentes: a) com a iniciação à docência em contexto de formação inicial, em particular com a atuação em Pedagogia; b) com políticas educacionais destinadas formação, com recorte sobre seu financiamento; c) com a relação formação e prática; d) com a formação para a docência na universidade. São pesquisas que, ao mesmo tempo em que contemplam, também ampliam o escopo das linhas de pesquisa do grupo. Este interesse se firma, ainda, nas orientações concluídas (12 dissertações).

O NUPED tem uma liderança com formação em Engenharia Elétrica, com mais de dez anos de doutoramento, registrando no CV Lattes a coordenação de 5 das 7 pesquisas realizadas. Identificou-se a indicação de financiamento em 6 pesquisas (CAPES, CNPq e IFRN). As iniciativas coordenadas por esta liderança focalizam a relação trabalho e educação, sendo o tema da formação de professores abordada a partir dessa preocupação. Na descrição desses estudos no Diretório do CNPq foram identificados registros sobre o tema, os objetivos e a problemática, com silêncio quanto sua base teórica e metodológica. Evidenciou-se, ainda, uma pesquisa do tipo estado da arte. As 14 orientações concluídas (1 tese) confirmam o interesse temático delineado.

A liderança do NECTTRA, com formação em Pedagogia e em Ciências Sociais e menos de dez anos de doutoramento, coordenou 4 das 9 pesquisas registradas na Plataforma Lattes. Somente em duas iniciativas foram identificadas referências de financiamento. As 4 pesquisas coordenadas por esta liderança, pelo menos os seus títulos, não evidenciam foco na formação de professores. A descrição dessas iniciativas no Diretório do CNPq também não explicitou elementos

que indicassem algum tipo de interface com o tema da formação de professores. Verifica-se, assim, dissonância entre o objetivo declarado na linha de pesquisa do NECTTRA e as pesquisas coordenadas por sua liderança, movimento com desdobramento nas 8 orientações de mestrado concluídas, com apenas uma abordando o tema (SILVA, 2016).

4.10 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGE/UFPB

Foram identificados 8 grupos de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que declaram investigar a formação de professores. Estas equipes somam 9 linhas que explicitam esse foco.

Dentre os 8 grupos, apenas dois trazem o tema da formação em seu nome, enquanto os demais explicitam essa temática nos nomes de suas linhas; dois apresentam *status* de “grupo em preenchimento” no Diretório do CNPq. Nenhuma das 8 equipes registram nesta base a participação de pesquisador colaborador estrangeiro no desenvolvimento das atividades de pesquisa. Parcerias são anotadas por um grupo (GPDARS) e envolvem duas instituições (UFPE e a Fundação Carlos).

A liderança do GPF, com mais de dez anos de doutoramento, coordenou 12 das 13 pesquisas registradas na Plataforma Lattes. Apenas em duas iniciativas se identificou financiamento associado ao CNPq. A relação formação, diversidade e profissionalização se delinea como ênfase temática das pesquisas coordenadas pela liderança desse grupo, nas quais também se evidencia interesse relacionado a criança carente, ciganos, pessoas com deficiência. A descrição das 12 pesquisas coordenadas pela liderança dessa equipe é bastante sucinta, detendo-se na apresentação dos objetivos, sem informações sobre o problema e a base teórica e metodológica. São investigações que se alinham ao escopo da linha de pesquisa do grupo, focadas no âmbito das práticas de formação inicial e continuada de professores. As 32 orientações

concluídas por esta liderança (sendo 9 teses) confirmam o foco na formação de professores.

A liderança do grupo EJAPPCB, com formação em Pedagogia e doutoramento há mais de dez anos, registra 5 pesquisas² em seu CV Lattes, todos sob sua coordenação. Em quatro estudos se sobressai o foco no tema educação e visualidade e, apenas em um, a descrição explícita o foco na formação de professores. No geral, as descrições não fornecem informações acerca do aporte teórico e metodológico, restringindo-se ao anúncio do tema e dos objetivos. Os temas contemplados nas pesquisas coordenadas pela liderança desta equipe não focalizam necessariamente a formação de professores, muito menos a formação do educador de jovens e adultos, cerne do escopo da linha de pesquisa 'Formação do educador de jovens e adultos'. Nas 19 orientações concluídas (sendo 3 teses) a temática está manifesta mais claramente.

O GPDARS possui liderança graduada em Psicologia e doutorado há mais de dez anos. Das 12 pesquisas em que registra participação, coordenou 11, das quais 9 receberam financiamento público (MEC, CAPES, CNPq). Nestas iniciativas se sobressai o tema da Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social, com ênfase nos direitos de pessoas autistas, sobretudo a Educação Infantil. A dimensão ética dessa efetivação recebe atenção, assim como a avaliação da qualidade dos serviços prestados. Este é um interesse construído desde a preocupação com a relação infância, trabalho e educação. Identificou-se também iniciativa abrangente, ligada as atividades do pós-doutoramento, visando a "elaboração e formalização de Convênio de Intercâmbio, para docentes e discentes" e a "formalização e organização de uma Rede de Pesquisa".

De maneira mais explícita o tema da formação de professores é manifesto em 2 pesquisas, cujas descrições no Diretório do CNPq realçam o objetivo da pesquisa, não apresentando informações sobre outros aspectos (problema, base teórica e metodológica), embora em uma delas se possa depreender o suporte da Teoria das Representações Sociais.

Tais estudos se alinham ao escopo da linha de pesquisa 'Formação Docente e Representações Sociais' do GPDARS. Nos estudos orientados pela liderança do grupo (16 dissertações e 14 teses) observou-se maior focalização no tema da formação de professores.

A liderança do grupo CPE, graduada em Pedagogia e com menos de dez anos de doutoramento, coordenou 14 das 18 pesquisas registradas em seu CV Lattes. Apenas em uma se identificou registro de financiamento público (UFPB). Nessas iniciativas a formação de professores aparece compondo interesses investigativos em torno de políticas públicas, com ênfase nas políticas curriculares e de educação integral; da precarização do trabalho docente; da permanência e evasão de estudantes dos cursos profissionalizantes; da relação identidade de gênero e currículo no contexto da Educação Profissional, com foco nos discentes. A Educação Básica, em particular o Ensino Médio, e a modalidades Educação Profissional, firmam-se como referências nos estudos coordenados pela liderança dessa equipe.

Mesmo na única iniciativa identificada com referência direta à formação de professores, sua descrição não firma o foco da análise na formação desses profissionais. Em geral, nessa e nas demais iniciativas coordenadas pela liderança do grupo CPE, as descrições se detêm sobre as questões norteadoras e os objetivos, com informações parcimoniosas da base teórica e metodológica. Neste último quesito prevalecendo à indicação de pesquisa qualitativa, de produção de dados a partir do exame de documentos, de levantamento bibliográficos e de "narrativas advindas das entrevistas", bem como da análise de conteúdo. A liderança desta equipe registra apenas uma co-orientação concluída no mestrado, cujo título não permite afirmar interface com o tema da formação de professores.

A liderança do grupo PEFI, com graduação em Psicologia e doutoramento concluído em 1996, coordenou 9 das 11 pesquisas registradas na Plataforma Lattes. Apenas 5 dessas iniciativas registrou financiamento público (UFPB e CNPq). São pesquisas em que a ênfase

recai sobre a Psicologia Educacional e as políticas públicas de inclusão social considerando crianças e jovens das classes populares. Análises mais dirigidas a escola mantêm esse interesse ao abordarem os efeitos em seu cotidiano das práticas de responsabilização, meritocracia e privatização. Nelas a formação de professores não se distingue como preocupação. Apenas uma das 5 pesquisas dessa liderança faz referência a “formação de educadores”, mesmo assim sinalizada na descrição do projeto como contexto em que se estuda a articulação entre psicologia e os conceitos de criação, arte e, criatividade. As descrições dessas iniciativas centram-se na explicitação do tema, na contextualização das preocupações que movem os estudos e nos objetivos. Referências a base teórica não foram identificadas. Os aspectos metodológicos destacados focalizam procedimentos (levantamento bibliográfico), sujeitos e locais da investigação. As pesquisas coordenadas pela liderança do PEFI evidenciam sintonia tímida com o título da linha desse grupo que manifesta investigar a formação de professores, inferência reforçada pelo exame das 19 orientações concluídas (sendo 4 teses).

A liderança do grupo EAEC, com formação em Ciências Biológicas e doutoramento há mais de dez anos, coordenou as 41 pesquisas anotadas em seu CV Lattes. São iniciativas que, de um lado, focalizam temas específicos da área de conhecimento e, de outro, abordam questões relacionadas a educação ambiental, ao ensino e a prática educativa, nas quais se sobreleva o interesse temático no livro didático. Apenas uma pesquisa foi identificada com foco na formação de professores, tanto no título quanto em sua descrição. Este registro contextualiza a importância do tema e apresenta os objetivos geral e específicos, silenciando-se sobre a base teórica e metodológica. A iniciativa se coaduna ao escopo da linha de pesquisa ‘Formação continuada de professores de Ciências’ do grupo EAEC. As 35 orientações concluída (sendo 7 teses) revela tímida adesão ao tema da formação de professores. Identificou-se, ainda, o registro na aba

“Projetos de Pesquisa” do Diretório do CNPq de um projeto de curso de especialização *lato sensu*.

A liderança do GEPEM, graduada em Matemática e com doutoramento há mais de dez anos, registra participação em 4 pesquisas na Plataforma Lattes, com 3 sob sua coordenação. Identificou-se apenas uma iniciativa com financiamento público. O ensino de Matemática se destaca nas pesquisas coordenadas por esta liderança. Nelas o tema da formação de professores não se distingue como objeto de estudo. As descrições dessas iniciativas fornecem informações gerais, não necessariamente visibilizando o problema e os objetivos norteadores, muito menos aspectos relacionados à base teórica e metodológica. Os dados disponibilizados na Plataforma Lattes, na descrição das 3 pesquisas não permite asseverar correlação entre o escopo da linha do GEPEM que focaliza a formação de professores e as investigações coordenadas por sua liderança.

A liderança do GEPPTES, graduada em Pedagogia, registra 3 pesquisas sob sua coordenação na Plataforma Lattes, todas iniciadas após seu doutoramento (concluído em 2015). Em apenas 1 foi identificado referência a financiamento (UFPB). O foco sobre a formação inicial e a prática pedagógica do pedagogo destaca-se em duas dessas iniciativas, cuja descrições trazem, além do problema e dos objetivos, sinalização da metodologia adotada: uma com apoio na metodologia mista, combinando análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas; outra registrando a aplicação de questionário e a realização de grupo focal com amostra. São pesquisas que demonstram consonância com o objetivo da linha do GEPPTES que declara investigar a formação de professores. Não há registro de orientações concluídas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, posto que se trata de uma liderança com trajetória de pesquisa recente, como já destacado.

4.11 Grupos de Pesquisa vinculados ao PPGE/UFS

Foram identificados 15 grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Sergipe (Quadro 1) que declaram investigar a formação de professores. O cadastro dessas equipes no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq revelou que elas se encontram, em grande parte, com o *status* de “grupo certificado”, com apenas uma constando como “grupo em preenchimento” e outra como “grupo não atualizado há mais de 12 meses”. Evidenciou, ainda, pouco registro de participação em redes de pesquisa (2) e de parcerias (2), além de nenhuma indicação de participação de pesquisador colaborador estrangeiro e de uso de softwares nas atividades de pesquisas desses grupos. Apenas o GEPEC e o GEPEAS registraram parcerias; outros dois grupos informaram participação em rede de pesquisa (GESS e SEM).

As lideranças dessas 15 equipes registram um total de 144 participações em pesquisas, das quais 94 foram sob suas coordenações, cujos registros na Plataforma Lattes são marcados pelas lacunas destacadas ao longo desse texto

A liderança do grupo INTERAÇÃO, com formação em Educação Física e com menos de dez anos de doutoramento, coordena 2 das 3 pesquisas em que registra participação. Em nenhuma foi identificado a indicação financiamento. Estas iniciativas focalizam a formação continuada e inicial de professores. O estágio curricular na Pedagogia delinea-se em um desses estudos como temática pela qual aborda a formação inicial. Os outros dois estudos abordam a prática e a valorização da docência pela via da formação continuada. As descrições dessas iniciativas dão ênfase a contextualização do tema, bem como aos objetivos. Informações sobre o aporte teórico e metodológico não foram localizadas. São iniciativas que revelam alinhamento com o escopo da linha de pesquisa ‘Formação Docente e Prática Pedagógica’

do grupo INTERAÇÃO. Das 3 orientações de mestrado concluídas, uma mostra sintonia com o tema da formação de professores.

A liderança do grupo EFPTRG, graduada em Serviço Social e com mais de dez anos de doutoramento, coordenou 22 das 25 pesquisas registradas em seu CV Lattes. Foram identificadas 18 indicações de financiamento dessas iniciativas (CNPq, CAPES, COPEX-UFS, FAP Sergipe). O foco sobre estudantes e docentes se sobressai nas pesquisas coordenadas por esta liderança, nas quais se delinea o tema da diversidade de gênero como carro chefe dos estudos. A docência e/ou os professores aparecem nesses estudos pela análise dessa temática, e não por preocupações em torno da formação de professores, como evidenciaram o exame dos títulos dessas iniciativas. O interesse temático das pesquisas coordenadas pela liderança desse grupo se distancia do que preconiza o objetivo de sua linha de pesquisa voltada para a formação de professores. As 71 orientações concluídas (sendo 10 teses), embora ensejem alguma interface com o tema da formação de professores, não a configura como tema principal. Ainda se verificou, como noutras pesquisas identificadas nesta análise, o desenvolvimento de estudos do tipo estado da arte, bem como projeto articulando universidades brasileiras do Nordeste e universidade estrangeira (Projeto Integrado de Pesquisa das Universidades UFRN/UFS/PARIS VIII).

A liderança do grupo GEPIADDE, com formação em Pedagogia e menos de dez anos de doutoramento, registra 11 projetos de pesquisa, 10 sob sua coordenação. Não foram divulgadas informações sobre agências financiadoras. Nessas iniciativas se sobressai o interesse em duas frentes temáticas: a) Educação, diversidade e identidades; b) Formação docente, currículo, didática e metodologias em Ensino de Matemática e de Ciências Naturais. São 3 os projetos que contemplam a formação de professores. Suas descrições centram-se na explicitação dos objetivos, na contextualização do tema e na explicitação de aspectos metodológicos mais operacionais. A base teórica não é mencionada. São pesquisas que se alinham ao objetivo da linha de pesquisa 'Identidades,

Formação Docente e Práticas no contexto escolar” do grupo GEPIADDE. Nas 10 orientações concluídas no mestrado os interesses temáticos identificados estão manifestados.

A liderança do grupo GEPEC, graduada em Matemática e Ciências Físicas e Biológicas e com doutoramento há mais de dez anos, coordenou 3 das 6 pesquisas cadastradas em seu CV Lattes. Todas as seis estão indicadas como pesquisas “em andamento” e em apenas 2 identificou-se indicação de financiamento (CAPES e MEC). Nas 3 iniciativas coordenadas pela liderança desta equipe destaca-se o interesse temático na relação saber matemático e discentes do Ensino Fundamental I e universitários. O tema da formação de professores não se distingue nessas iniciativas, embora nas 40 orientações concluídas (4 teses) este foco se apresente mais marcado, com ênfase na formação continuada.

Da participação em 12 pesquisas cadastradas na Plataforma Lattes, a liderança do grupo GEPECC registra coordenação em 4. Apenas 3 indicaram financiamento público (CAPES e UFS). São iniciativas que abordam a formação de professores pela via do currículo, dos processos de subjetivação das relações de Gênero e Ciência, particularmente nos livros didáticos. Suas descrições contextualizam o tema e explicitam os objetivos. Referência ao aporte teórico e metodológico foi identificado em apenas uma pesquisa, que registrou inspirar-se “em conceitos foucaultianos da Análise do Discurso”. As iniciativas coordenadas pela liderança do grupo não destoam do objetivo que norteia a linha ‘Formação de Professores do GEPECC. As 4 orientações concluídas de mestrado evidenciam apenas um estudo abordando este tema, delineando-o como um interesse ainda em construção.

A liderança do NEEPIETA, com formação em Pedagogia e menos de dez anos de doutoramento, coordenou 4 das 11 participações em pesquisa cadastradas na Plataforma Lattes. Não foi identificado indicação de financiamento público. As iniciativas coordenadas pela liderança dessa equipe são marcadas pelo tema da inclusão. Suas descrições não evidenciam a formação de professores como tema de estudo, o que

também se verifica nas 14 orientações de mestrado concluídas pela liderança do grupo.

A liderança do grupo RESSALT, graduada em Letras e com doutoramento recém concluído (2014), registra participação em 3 pesquisas no CV Lattes, embora em apenas uma conste sua coordenação. Em nenhuma das pesquisas foi identificado a indicação de financiamento. Na iniciativa em que consta a coordenação da liderança do RESSALT o interesse recai sobre gestoras públicas brasileiras, não se identificando foco na formação de professores, tema que se explicita nas três linhas de pesquisa que compõem este grupo de pesquisa. Não há registro de orientações concluídas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, indicando tratar-se de uma liderança em fase de construção de sua trajetória de pesquisa.

O grupo GEPED, também recém criado (2014), possui uma liderança com menos de dez anos de doutoramento e graduada em Pedagogia. O registro dos projetos de pesquisa na Plataforma Lattes das lideranças é marcado pelas mesmas lacunas de preenchimento identificados no caso da liderança do RESSALT. Não foi identificado nenhuma indicação de financiamento. São 3 participações em pesquisa, das quais apenas em 1 está indicada sua condição de coordenação. Nas demais, além de uma sumária descrição (apenas o objetivo), consta apenas a situação e a natureza da iniciativa. O estudo coordenado pela liderança do GEPED, não explicita foco na formação de professores como tema de estudo. Trata-se, como no caso do RESSALT, de uma liderança em início de desenvolvimento de sua trajetória na pesquisa e na pós-graduação, visto a ausência de registro de orientações concluídas.

Todas as 9 pesquisas cadastradas pela liderança do grupo ECULT possuem algum tipo de auxílio financeiro (CAPES, CNPq, UESB, UNIT, Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe). Um conjunto de 7 das 9 iniciativas identificadas estão sob a coordenação da liderança do grupo. Nelas a formação inicial e continuada de professores delinea-se como tema de estudo,

abordada associada às discussões acerca das tecnologias da informação e comunicação, redes sociais, cibercultura e construção de novas formas de ensinar e de aprender. Nas descrições dessas pesquisas identificou-se a contextualização da temática, o problema, os objetivos e referências a aspectos da metodologia, sobressaindo a indicação de pesquisa qualitativa, o desenvolvimento de estudos de caso e de “pesquisa-formação multirreferencial”.

Constatou-se também iniciativa voltada para o desenvolvimento de “uma rede de ensino e pesquisa” com vistas a impulsionar ações colaborativas e cooperativas, na perspectiva da qualificação da pós-graduação. Nas pesquisas coordenadas pela liderança do grupo ECULT a formação de professores distingue-se como objeto de estudo, coadunando-se com o objetivo de sua linha que declara investigar o tema, alinhamento que também é visível nas 8 orientações concluídas (2 teses).

A liderança do GEPEAS, graduada em Ciências Biológicas e com mais de dez anos de doutoramento, registra participação em 7 pesquisas, das quais coordenou 4. Apenas duas pesquisas declararam apoio financeiro (Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe). O tema da educação ambiental matiza a focalização da formação de professores nas pesquisas coordenadas por esta liderança. Nelas o foco na formação inicial traz a tona preocupações em torno do estágio e da iniciação profissional de professores de Biologia e Química, do currículo dos cursos de licenciatura de Biologia Geografia e História, das práticas de educação ambiental na Educação Básica e Superior. As descrições dessas iniciativas contextualizam o tema e explicitam seus objetivos, não sendo identificadas informações acerca da base teórica e metodológica adotada. Evidenciou-se correlação dos estudos com o objetivo da linha de pesquisa do GEPEAS que declara investigar a formação de professores. As 26 orientações concluídas (4 teses) também firmam atenção a questões afetas a este tema.

A liderança do GEES, com formação em Pedagogia e doutoramento recém concluído (2016), registra na Plataforma Lattes coordenação em 2 das 9 participações em pesquisas. Nelas a formação inicial de professores é tematizada pela via da iniciação científica, com foco nos impactos na qualidade da formação universitária. A descrição dessas duas investigações realça o problema e seus objetivos, não sendo fornecida outras informações. Assim como no GEPED e no RESSALT, esta é uma liderança que se encontra no começo da edificação de sua trajetória na pesquisa e na pós-graduação, mas cujas pesquisas revelam sintonia com o escopo da linha de pesquisa do GEES.

A liderança do GPEA, graduada em Química e com doutoramento há dez anos possui, coordenou 7 das 10 participações em pesquisa registradas na Plataforma Lattes. Identificou-se financiamento apenas em 3 iniciativas (CNPq e Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe). As pesquisas coordenadas por esta liderança tematizam o ensino de Ciências, Química, Física e Biologia; a alfabetização científica e a aprendizagem colaborativa. Nelas o tema da formação de professores assume uma feição transversal, expressa no foco sobre as práticas docentes considerando os temas antes identificados. As descrições dessas iniciativas caracterizam-se pela ênfase na contextualização do tema e explicitação dos objetivos. São estudos que se alinham ao propósito da linha desse grupo que declara investigar a formação de professores. Nas 11 orientações de mestrado concluídas o foco aludido também se confirma.

A liderança do GEPCIE, pedagoga de formação e com menos de dez anos de doutoramento, registra participação em 8 pesquisas, nas quais chama atenção a ênfase nas narrativas e história de vida em seus títulos (4 pesquisas). Os saberes docentes, a subjetividade docente e as histórias de vida de professores da Educação infantil são temas em destaque nessas iniciativas, voltadas principalmente para a formação continuada. Destaca-se, também, o interesse pela infância, pela alfabetização de crianças se articulam a formação no curso de

Pedagogia. As descrições dessas iniciativas são bastante parcimoniosas, enfatizando os objetivos. Aspectos teóricos e metodológicos não foram identificados. São pesquisas, portanto, que se coadunam ao objetivo da linha de pesquisa do GEPCIE que declara investigar a formação de professores. Não se identificou registro de orientações concluídas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, insinuando tratar-se de uma liderança que ora começa a desenhar sua trajetória na pesquisa.

A liderança do GELINS, graduada em Letras e bolsista de produtividade (PQ) do CNPq, coordenou 12 das 16 participações em pesquisas anotadas na Plataforma Lattes. Em todas as 16 há indicação de financiamento (CAPES, CNPq, UFS, Ministério da Justiça, Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe). Nenhuma das investigações aborda a formação de professores, detendo-se em questões como marcadores discursivos na fala, gramaticalização/discursivização de formas de base verbal, procedimentos discursivos na fala e na escrita, entre outros. As 25 orientações concluídas na pós-graduação (7 teses) confirmam a prevalência dessas temáticas.

A liderança do grupo SEM, com doutoramento há mais de dez anos, registra coordenação em 7 das 11 participações em pesquisas anotadas na Plataforma Lattes. Identificou-se financiamento em 9 iniciativas (CAPES, CNPq, Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe, a Associação de Catadoras de Mangaba de Indiaroba- ASCAMAI, Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – DF). O interesse na educação no campo dá a tônica das pesquisas coordenadas pela liderança do SEM, manifesta na abordagem da relação educação e reforma agrária, mulher e construção da paz, escola rural na América Latina, papel educativo dos movimentos sociais do campo, educação superior e políticas para o desenvolvimento do campo. Apenas em uma pesquisa o tema da formação de professores se firma como objeto de estudo, cuja descrição traz o problema, objetivos e a indicação da base teórica e metodológica, caracterizada como pesquisa de

“análise e acompanhamento dos processos formativos” orientada pela “perspectiva gramsciana da contra-hegemonia no âmbito cultural e ideológico”.

Os dados sistematizados até aqui, no entendimento das autoras, fornecem contornos gerais sobre “quem produz, o que produz e como se produz” nos grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação com conceito 3 e 4 em Educação no Nordeste e que declaram investigar a formação de professores. Uma primeira aproximação, nem extensiva, nem conclusiva, mas um retrato que muito tem a dizer.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; SILVA, Silvina Pimentel. Apontamentos sobre a formação de professores nos estudos e produções do grupo de pesquisa EDUCAS/UECE: percursos e perspectivas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 13-32, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/19>. Acesso em 26 de jul. 2020.

FORPRED NORDESTE. **Ementa do Trabalho Encomendado do XXIV EPEN**. João Pessoa: UFPB, 2017 (mimeo).

FURTADO, Bernardo Alves. Pesquisa em rede: análise preliminar dos grupos de pesquisa do CNPq em 2014. **Radar**, nº 45, junho de 2016. Disponível em: <Repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6879/1/Radar_n45_pesquisa.pdf>. Acessado em: 28 dez. 2017.

GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. **Pesquisa em Educação nas regiões Norte e Nordeste**: balanço e perspectivas. Recife: Editora UFPE, 2014.

NOTAS DE FIM

- 1 A identificação dos grupos de pesquisa será realizada pelas iniciais do nome registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.
- 2 Constam 6, mas uma resulta de preenchimento repetido.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DISCIPLINAR E O FENÔMENO DA AUTOMUTILAÇÃO: O CASO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

*Hugo Monteiro Ferreira
Vera Lúcia Machado de Araújo
Wagner Lins Lira*

*“E Clarisse está trancada no banheiro.
E faz marcas no seu corpo com seu pequeno canivete.
Deitada no canto, seus tornozelos sangram.
E a dor é menor do que parece,
quando ela se corta ela se esquece,
que é impossível ter da vida calma e força.
Viver em dor, o que ninguém entende.
Tentar ser forte a todo e cada amanhecer”.*
(Clarisse, Legião Urbana, 1997).

1 INTRODUÇÃO

Partindo de premissas teóricas e empíricas acerca do sofrimento de adolescentes e jovens em idade escolar, o presente trabalho traz discussões pontuais relativas ao fenômeno da automutilação – ou da “auto-lesão sem intenção suicida” – procurando relacioná-lo às excludências opostas e binárias do modelo científico e pedagógico disciplinar, ainda vigente na contemporaneidade em sua insistência na abrupta redução, categorização e fragmentação de ideias, corpos, pessoas e emoções.

Dessa feita, no decorrer do texto, demonstraremos o poder negativo desta “razão mestra”, quando nulifica e estigmatiza certos sentimentos e, por seu turno, os sujeitos que não se enquadram aos padrões e modelos tidos como ideais ao mundo ocidental. Um mundo “desencantado pela razão”, cuja imaginação é subtraída da mecanicista existência, justamente, por seu risco de contaminar a “pureza” e a “neutralidade” das premissas racionais.

Um mundo fragmentado, separado, bipartido e dilacerado, onde sujeitos e objetos não se encontram, pois se estranham diante da formulação de identidades dicotômicas movidas aprioristicamente por padrões pré-estabelecidos nas dinâmicas sociais e, concomitantemente, na prática pedagógica docente. Um mundo que ainda refuta brutalmente a sua pluralidade, dificultando a convivência na diversidade, haja vista a negação imposta pelo modelo ideal às identidades que a ele não se coadunam.

Assim procuramos demonstrar – ao trazer as vozes de discentes e docentes imersos numa escola de Educação Integral da Rede de Ensino do Estado de Pernambuco – como as premissas disciplinares findam por amplificar os quadros de adoecimento emocional e psíquico de adolescentes-jovens, que passam por continuados episódios de sofrimento e violência – dentro e fora da escola - tendo em vista as hierarquias estabelecidas por assimetrias de poder, distinções, comparações e outras formas de rejeição, que podem engatilhar crises e irreversíveis transtornos mentais.

Depoimentos levantados *in loco*, durante pesquisa qualitativa, que se desdobrou ao longo de 09 meses nos anos de 2017 e 2018, quando procuramos ouvir e entrevistar discentes e docentes acerca dos atos violentos vivenciados na escola e em sala de aula, precipuamente, àqueles praticados por adolescentes e jovens contra si mesmos.

Além das vozes dos/as discentes em sofrimento, também aludimos para o papel dos/as docentes e suas respectivas representações sociais acerca da automutilação; um fenômeno de difícil identificação,

no qual a dor emocional é transferida de modo violento contra o próprio corpo.

Assim chegamos a breves conclusões acerca do iminente despreparo, não apenas da escola e da prática pedagógica docente, mas de toda a sociedade que, de modo disciplinar e reducionista, ainda não consegue compreender as “feridas da subjetividade” em sua totalidade.

Por conseguinte, não pretendemos, sob nenhuma hipótese, encerrar esta complexa discussão fenomênica, diante dos sequentes dados e relatos aqui descritos, até porque acreditamos na pertinência deste objeto de pesquisa, ainda pouco compreendido, mas que tem muito a nos dizer sobre a vida de adolescentes e jovens, que sofrem calados, isolados, fragmentados e lacerados pela lógica disciplinar. Sendo assim, foi que decidimos “abrir uma fresta” neste campo do saber, pontualmente, para o subsídio de futuros estudos que contemplem tais manifestações, “lançando luz” a um fenômeno parcamente averiguado, especificamente, pelas lentes das Ciências Humanas e Sociais, a exemplo da área da Educação.

2 A DISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

A disciplinaridade - fundamentada nos princípios e nos pressupostos da ciência clássica - pode ser compreendida como uma brusca redução do que se entende por “realidade” (MORIN, 2011; NICOLESCU, 2013; MAFFESOLI, 2013; FERREIRA, 2015; MORAES, 2016). Isto porque, a disciplinaridade assenta-se numa lógica, cujo objetivo central é tornar simples e universal aquilo que é “*complexus*” e “*contextual*” (NICOLESCU, 2013).

A disciplinaridade como fundamento, de acordo com Moraes (2016), põe em causa elementos cruciais à condição humana, precipuamente, nos âmbitos da imaginação, da fantasia, do imprevisível, do incerto, dos devaneios e da ludicidade. Isto implica uma compreensão

reducionista do Ser Humano em sua completude, pois limita a condição da humanidade às dimensões orgânicas, biológicas e matematizáveis.

A disciplinaridade respalda compreensões e explicações fundamentadas em pressupostos pontuais que, segundo Doll Jr. (2010), são oriundos de uma ideologia propulsora da razão como uma única possibilidade de se chegar à “verdade absoluta”, aliás, uma pseudo-ideia de verdade inspirada na utópica “neutralidade”, que alicerça os pilares da “razão humana”.

Neste sentido, concordamos que o “cogito cartesiano” - defendido pelas teorias de René Descartes (1596-1650) – empenhou-se na defesa da razão abstrata como “faculdade psicológica superior” legitimada à identificação, conceituação, análise e verificação da “pura verdade”, logo, uma verdade só compreendida e explicada, quando a razão se mostra como sua interpretante, uma vez o ilusório papel assumido pela razão como “par biunívoco” do pensamento abstrato (MAFFESOLI, 2014).

Desta forma é que se fez presente a ideia do distanciamento entre o/a analista e a “verdade mensurável”, no intento de não “contaminar subjetivamente” a “verdade objetiva”. As consequências desta separação – primordialmente entre sujeito e objeto – geram efeitos identificados sob o prisma da “disciplinaridade”; um paradigma que categoriza a subjetividade deterministicamente como elemento irrelevante devido ao perigo de macular a mensuração racional da realidade (DURAND, 2004; FERREIRA, 2007; 2018).

É possível relacionarmos esse modo de compreender e explicar a vida e todos os seus desdobramentos com a emergência da escola, tangencialmente - como afirma Donzelot (2010) - da escola burguesa, inclusive, para Bourdieu e Passeron (2014) uma escola dualista, violenta, e reprodutivista rutilada pela disciplinaridade. Acerca do paradigma disciplinar, Ferreira (2018) destacou:

(...) a disciplinaridade não se interessa pela subjetividade ou só tem interesse por ela, caso a ponha no lugar do

possível irracional, do fantasioso, do não pragmático. Para esse modelo de pensamento e sentimento, a escola, por exemplo, é um espaço e tempo nos quais devem ser evitadas as subjetivações e as formas poéticas de conduzir o cotidiano e suas nuances mais simples e mais complexas (FERREIRA, 2018, p. 37).

A disciplinaridade - enquanto lógica motriz da sociedade e da escola - também é discutida por Saviani (2013) e Luckesi (2014) como “hermenêutica redentora”, que tem por objetivo o de interpretar a vida através da premissa de que a harmonia social é fruto da coerção ao erro que, por sua vez, gera anomias, desordens e desequilíbrios. A “redenção do erro” e as imposições frente à correção para o acerto são as apostas das perspectivas disciplinares, ao passo em que figuram a base da ciência moderna.

Desse modo, foi que Morin (2014) indicou que um dos maiores problemas deste tipo de ciência – “*sem consciência*” - configura-se na recusa irrestrita do erro como variável comum à vida, na medida em temos ciência de que sem o erro, não há possibilidade de acertos, ora porque “erro” e “acerto” são dois lados de uma mesma realidade, ora porque não há clareza sobre a identidade de um em relação à diferença de outro, não devendo, conquanto, existir “dicotomias”, nem determinações apriorísticas sobre as identidades humanas (MORIN, 2014).

Erros/acertos; certo/errado; bem/mal; correto/incorreto; puro/impuro; sujeito/objeto; corpo/alma; razão/emoção; natureza/sociedade...
Dicotomias basilares da Modernidade advindas - segundo Morin (2014) – do tendencioso “raciocínio operacional” científico sempre a favor da “explicação fragmentada” para uma reduzida compreensão, hierarquização e formulação destas e de outras categorias binárias de essência excludente e opositiva.

Maffesoli (2010) aludiu para o fato de que tal movimento de “categorização opositiva” representa, no Ocidente, meios para manter o “*stablishment*” nutrido por determinismos obstaculizantes dos fenômenos

relacionais e plurais de cunho multidimensional e multirreferencial, pois impõe o “*a priori*” como regra central frente à organização dos “elementos pedagógicos” inerentes à escola e à sala de aula, abarcando a “prática pedagógica docente” em sua “complexidade pedagógica”.

Sob a regência disciplinar, conforme Santos (2014), verificamos a escola e a prática pedagógica docente fundamentarem-se e materializarem-se em elementos reducionistas, quando os parâmetros simplificam a complexidade da vida, no intuito de universalizar leis, ignorando contextos e buscando, deste modo, uniformizar e homogeneizar o mundo, evidenciando “traços identitários hegemônicos” – em consonância com o “modelo ideal” ocidental - como referenciais imutáveis a serem atingidos por todos/as.

Uma prática pedagógica docente para a qual a diversidade e a pluralidade não devem ser levadas em conta, devem ser entendidas como algo dispensável, como algo que não faz parte da ordenação legal e correta do processo pedagógico, tanto no âmbito do ensino quanto no âmbito da aprendizagem, é redutora e luta para que as determinadas identidades sejam tidas como referências (FERREIRA, 2018, p. 35).

Traços identitários ideais e imutáveis - que para Hall (2013) e Bauman (2013) – figuram padrões ilusórios, na medida em que as identidades na contemporaneidade são instituídas no “entrecruzamento” e na “interpenetração” de elementos simbólicos díspares, gerando mutações, diversificações, fluidez e transições. Neste sentido é que podemos afirmar que práticas pedagógicas docentes alicerçadas em disciplinaridade, tendem à refutação da pluralidade e da diversidade, afetando, por seu turno, as “alteridades plurais” dos atores escolares, na medida em que objetivam reduzi-las ao referido “modelo ideal” do Ser Humano no Ocidente.

Sobre essa questão, Zabala (2013) indicou que a “prática educativa” constitui-se de variáveis de difícil delimitação, de modo que

qualquer intenção de fazê-la de modo mecânico, rígido e impositivo inevitavelmente culmina em obstáculos condizentes à complexidade da condição humana, envolvendo o dinamismo, tanto dos processos educativos, quanto das relações e interações humanas inerentes aos fenômenos de ensino e aprendizagem.

(...) em primeiro lugar, é preciso se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são suficientemente *complexus* para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 2013, p. 16).

Quando a prática pedagógica é instilada seguindo a lógica disciplinar, seus instrumentos e fenômenos - a exemplo do planejamento das aulas, dos currículos praticados e ocultos, dos procedimentos de avaliação, da relação docente-discente, do tempo e dos espaços utilizados, dentre outros - tendem a reduzir-se enquanto simples instrumentos de modelação e adequação, impedindo, ou, pelo menos, tentando impedir, a existência da pluralidade e da diversidade; o que gera práticas rígidas, no tocante às relações afetivas, tanto dentro, quanto fora da sala de aula e da escola (ZABALA, 2013).

Ainda, de acordo com Moraes (2016), concordamos que a pluralidade e a diversidade da educação escolar são direta e indiretamente afetadas, quando o paradigma norteador da escola - e de seu sistema de ensino - repousa no reducionismo disciplinar, posto que o enquadramento disciplinar, em sua essência, aniquila todas as divergências que fujam ao padrão ideal por estar associado a uma

ideologia totalitarista, para a qual as diferenças são “pontos fora da curva”, que precisam de coerções (MAFFESOLI, 2014).

A prática pedagógica docente fundamentada na lógica disciplinar tende a ser imperiosa, autoritária, centralizadora, excludente, preconceituosa e insensível, posto que este modelo pedagógico não seja propositivo, mas impositivo! Noutras palavras, um modelo que não é contextual, mas peditivo e prescritivo, ao passo em que não reconhece a fluidez identitária em seus encadeamentos diversificados e transitórios, justamente, por projetar-se numa identidade imutável, central e ideal frente aos parâmetros ocidentais.

A negação ou a identificação pejorativa da diversidade identitária configura-se como um dos maiores problemas da prática pedagógica docente disciplinar, ao passo em que essa rejeição procura admoestar a diferença sob a égide dos traços desviantes do modelo ideal. Conforme a regência do modelo escolar e societário disciplinar objetiva-se padronizar ideias, comportamentos, raças/etnias, gêneros, orientações sexuais, dentre outros determinantes sociais.

Tenta-se eliminar a diferença como forma de impor a identidade hegemônica na condição de um padrão a ser seguido, quem, por acaso, não a seguir estará imediatamente em situação de rejeição. A rejeição advém da não identificação entre o que é apresentado como única alternativa de ser e o ser que se diferencia dos traços ditos e tidos como modelos deterministas (FERREIRA, 2018, p. 40).

A disciplinaridade e suas consequências para o dia a dia escolar têm sido compreendidas, sobretudo no campo do “adoecimento” emocional e mental (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013). Escolas com ambiências tensas, competitivas e violentas são vistas como causas e consequências de distúrbios, na medida em que é da natureza da perspectiva disciplinar o fomento da hostilidade como meio de se relacionar entre pares,

tendo em vista a manutenção de hierarquias erigidas por assimetrias de poder e dominação.

Estabelecer que o gênero *y* é superior ao gênero *x*, que a etnia *h* é melhor do que a etnia *j*, que a orientação sexual *c* é melhor que a orientação sexual *b*, que a ideia *s* é melhor do que a ideia *r*, que isso é superior aquilo, que a concorrência é inerente à condição humana, que há forte e fracos, bons e maus, rápidos e lentos, certos e incertos, vencedores e perdedores, e que a existência dessas dicotomias é a principal bandeira do pensamento disciplinar (YUNES, 2015, p. 17).

A disciplinaridade é excludente no fomento de pares opositivos e não-dialógicos. Elimina, silenciando traços identitários não hegemônicos e elegendo referências específicas, que servem de baliza para determinar o que é correto ou não. Uma vez detectadas as causas da desarmonia e da desordem elas são combatidas através de práticas e ações, que façam com que as “identidades oscilantes” se redimam ao padrão referencial (DURKHEIM, 2013).

Uma primordial questão envolta da prática pedagógica disciplinar, quando procura reduzir o diverso a uma única dimensão possível. Ilusória tentativa da “razão mestra”, que não compreende, quiçá explica a condição humana em sua “integralidade transdimensional”, tampouco considere a pluralidade da diversidade composta por contradições não excludentes repletas de variações identitárias fluidas, contraditórias e transitórias.

3 DISCIPLINARIDADE E ADOECIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS: O CASO DA AUTOMUTILAÇÃO

Como vimos no tópico anterior, há uma predisposição da lógica disciplinar para eliminação, identificação pejorativa ou negação das variações

identitárias. Nesse sentido, aludimos para a conexão existente entre os “encadeamentos da rejeição” – que acometem sujeitos considerados diferentes – e a “subjetivação do eu” em processos psíquicos e sociais. Nestes termos, refletimos que a rejeição de um/a adolescente por seu grupo escolar - em razão de traços identitários não hegemônicos – pode engatilhar traumas e demais conflitos de ordem física, emocional e mental.

Conforme salientou Moraes (2016), também concordamos que a disciplinaridade refuta subjetivações e categoriza elementos não-hegemônicos tidos como “anormalidades”, “aberrações” e “inadequações”. Em outras palavras, se um/a adolescente não se identifica com seus pares, conseqüentemente, não se reflete na imagem que é dele/a previamente gerada pelo *stablishment* instituído. Por se distanciar do modelo ideal, esse/a adolescente tende a passar por processos de rejeição e perseguição que o/a conduz aos fenômenos inconscientes do sofrimento emocional, culminando em prováveis crises psicológicas e psíquicas (FERREIRA, 2018).

Dessa feita, a rejeição de um/a adolescente – na escola, na família e na sociedade – mostra-se danosa à sua saúde física, emocional e mental, pois, nessa fase da vida, torna-se imprescindível a aceitação, os sentidos de pertencimento e o acolhimento em grupo. No entanto – como indicou Ferreira (2018) - quando as relações se dão no âmbito da hostilidade, do amedrontamento e da perseguição averiguamos a frequência da desconfiança, da insegurança, da solidão e do isolamento.

É da natureza da lógica disciplinar, da lógica abstrata, da razão fechada e autoritária, discriminar, excluir, perseguir, violentar aquilo que não se espelha com as suas ordens e considerações. A lógica disciplinar se ampara no ideário que prega a ascensão da razão em contraposição à existência da demência e da loucura. Aos inadequados, a disciplinaridade impõe o cerceamento da saúde, pois, no entendimento dessa lógica, já não servem aos propósitos para os quais foram criados (FERREIRA, 2018, p. 58).

Násio (2011) refletiu sobre a adolescência enquanto período da vida humana, na qual vivenciamos uma histeria e um luto necessários para nos tornarmos adultos. Tanto da histeria, quanto do luto aflora uma “neurose saudável”, visto que nos processos de desenvolvimento, a neurose dissipa-se por ela mesma à luz das descobertas e reflexões adultas. Um/a adolescente moderadamente histérico/a e incomodado/a devido ao “luto da infância”, de modo geral, não se encontra em crise emocional, desde que ele/ela siga cumprindo o que dele/a se espera.

Na perspectiva disciplinar, notamos a projeção de uma “imagem ideal” e ambígua da adolescência, ora considerada ruidosa e histérica, oras silenciosa, obediente e conformada com a “infância perdida”. No entanto, o desencaixe dessa lógica – propiciado pela não identificação com o modelo ideal - pode implicar, de alguma forma, processos de revide e retaliação condutores de crises emocionais sob risco de desdobrarem-se em “comportamentos perigosos”, que podem levar a irreversíveis transtornos.

Há uma relação entre a emergência dos adoecimentos emocionais e mentais nos/as adolescentes - depressões, síndrome do pânico, síndrome de *burnout*, distúrbios alimentares, crises de ansiedade, transtornos obsessivos compulsivos, distúrbio do sono, fobia social, *hikikomori*, insônia, compulsão por comida e por consumo, bipolaridade e *bouderlaine* – e as regras e as normas individuais e coletivas impostas pelo modelo identitário previamente e descontextualmente elaborados (ARAGÃO NETO, 2017, p. 21)

As falas a seguir¹ - advindas dos depoimentos de interlocutores/as acessados/as durante pesquisa de campo (ARAÚJO, 2018) - ratifica o que Násio (2011) e Aragão Neto (2017) indicaram sobre os danos causados nos/as adolescentes e jovens pela imposição disciplinar do modelo ideal:

Eu não aguento ter de ser como querem que eu seja. É meu pai, minha mãe, é a professora, é aquele grupo da escola, é na Igreja, em todo lugar, tipo, eu tenho de ser como esperam que eu seja. Não tenho mais paciência com isso, não quero mais isso, só que acabaram as minhas forças, acabaram minhas palavras, a única coisa que me sobraram, e não sei até quando, foram as coisas que me cortam (Depoimento 01).

In loco averiguamos que os elementos comuns à perspectiva disciplinar – binarismo, determinismo, reducionismo – engatilham comportamentos perigosos executados pelos/as adolescentes e jovens, que se automutilam. Durante a escuta de adolescentes e jovens – realizadas no decorrer das “rodas de discussão” - ouvimos por parte dos que se automutilavam, ou ainda se automutilam, as seguintes afirmações:

Não sou uma pessoa normal para meus colegas da escola, porque para eles, um menino que se veste como menina, não vale nada, não presta mesmo e não é “normal”. Se eu digo que sou menino e menina ao mesmo tempo, porque é isso que eu acho que sou, riem de mim, me xingam, dizem que eu sou uma bicha, um viado, uma negação de Deus. Outro dia, um deles, quando eu fui no banheiro, correu e me disse: tu num tem banheiro aqui, aberração e me empurrou (Depoimento 02).

Eu fico só aguardando quando vão me pegar na hora do recreio e por isso, não saio da sala, me isolo no meu canto e fico sem dizer nenhuma palavra durante as aulas. Tem até vez que fico cheio é de dúvida, mas minha avó diz que boca fechada não entra mosca. Eu sinto um mal tão grande dentro de mim, uma vontade de vomitar, tem dia que a minha vontade é só de morrer e pronto. Acabou (Depoimento 03).

Em ambiências regidas por disciplinaridade – como indicado por Maffesoli (2011) - localizamos constantes tentativas de imposição e persuasão simultaneamente de um “*modus operandi*” e de um “*modus vivendi*”, a fim de que todos/as sigam, obedeçam e sejam normatizados/as. Como sabemos, os/as que não se adéquam tendem a ser enxotados/as, gerando profundos sentidos de dor e sofrimento. Lopes Neto *apud* Barros (2017), tratando sobre adolescentes e jovens adoecidos emocionalmente afirmou:

Em geral, na escola, por razões diversas, há um adoecimento emocional em adolescentes que são vítimas de *bullying*. É comum que estas vítimas não disponham de recursos, status ou habilidade para reagir ou cessar o *bullying*. Geralmente, é pouco sociável, insegura e desesperançada quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa auto-estima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. Sua auto-estima pode estar tão comprometida que acredita ser merecedora dos maus-tratos sofridos (LOPES NETO *apud* Barros, 2017, p.122).

Neste contexto, aludimos para o perfil das vítimas do “*bullying*” e/ou do “*ciberbullying*” composto por crianças, adolescentes e jovens, que atravessam momentos emocionais vulneráveis. Em outras pesquisas empíricas, Ferreira (2018) indicou o *bullying* e o *ciberbullying* como causas primordiais do sofrimento e dos adoecimentos mentais e emocionais de meninos e meninas em fase escolar. “*Crianças e adolescentes em sofrimento, quando perguntados/as sobre suas relações dentro da escola, afirmam que se envolveram com o bullying ou com o ciberbullying*” (FERREIRA, 2018, p. 42).

Em outras palavras, conforme Ferreira (2018), alunos/as que se envolvem com o *bullying*, normalmente, experimentam outros processos de rejeição noutros níveis de sociabilidade:

Quando começou o ano, já no primeiro dia de aula, eu saquei logo: vão me rejeitar. Não queriam conversa comigo. Tentei mesmo ser amigo, gentil, de boa, mas a coisa se complicou, quando foi ontem, me mandaram faltar a aula senão a porrada vinha com força. Não sei o que fazer. Me tranco no quarto e me corto. Pronto. Tá ligado? (Depoimento 04).

Adolescentes reagem às pressões de modo diverso, porém proporcional às agressões experienciadas. Ou são violentos/as com os/as que os/as agridem, ou consigo próprios/as. Por essa razão, compactuam de comportamentos “socialmente não validados” identificados por ações “destrutivas” e ou “autodestrutivas” na forma do “*self-injury in youth*” (WHITLOCK, 2018).

Para Násio (2011), adolescentes e jovens entre 13 e 18 anos - a depender do grau de sua vulnerabilidade emocional – podem praticar ações e comportamentos perigosos relacionados às situações de adoecimento emocional. Reações, segundo o autor, relacionadas por:

(...) comportamentos depressivos, isolamento, tentativa de suicídio, suicídio, consumo de drogas pesadas, bebedeiras reiteradas, pornografia em excesso, anorexia, bulimia, apatia escolar, absenteísmo, escapadas, vandalismo, *violência contra os outros e contra si mesmo*, estupro, ciberdependência e uso exagerado de chats (NÁSIO, 2011, p. 18).

Das “condutas perigosas”, elencadas por Násio (2011), nos deteremos à “*violência contra os outros e contra si mesmo*” e, mais precisamente, à “*violência contra si*”, posto que esteja relacionada ao

“non suicidal self-injury”, figurando uma auto-lesão sem intenção suicida (ARAGÃO NETO, 2017).

Em 2016 a Organização Mundial de Saúde (OMS) - por meio de extensivo relatório – informou à comunidade científica, que crianças, adolescentes e jovens no mundo globalizado costumam “ferir o próprio corpo”, de modo que os machucados relacionam-se com sentimentos de angústia, medo, desgosto pela vida, inclusive, indicadores de “pedidos de socorro”. Ou seja, crianças, adolescentes e jovens – em todo o mundo - vêm marcando seus corpos e ferindo-se na tentativa de objetivarem dores subjetivas (WITLOCK, 2018).

A automutilação – ou a auto-lesão não suicida- constitui um grande problema a ser enfrentado pelas escolas do mundo contemporâneo (ARAGÃO NETO, 2017). Aqui, verificamos amplas conexões entre a lógica disciplinar e o adoecimento de meninos e meninas, conforme indicado pelas falas a seguir:

A história do ENEM e de fazer muita tarefa, muita prova, muito dever, de ter de estudar muito e nunca poder dizer que não quer, dizer que não concorda. Ninguém escuta a gente. A gente vive uma solidão grande (Depoimento 05).

Na escola, mesmo todo mundo sabendo que eles me perseguem, me xingam, me batem e que são violentos comigo, dizem que eu gosto, que acho bom, que fazem isso comigo, porque eu sou assim, desse jeito, espalhafatoso (Depoimento 06).

Estes e outros depoimentos reforçam o gatilho acionado pela política pedagógica da escola – intrinsecamente disciplinar - frente à emergência de “situações-limite” vivenciadas por adolescentes e jovens, interferindo em seus estados mentais e sociais (FAVAZZA, 2014; ARAÚJO, 2018).

Stone e Church (2012) também indicaram a adolescência como fase humana do desenvolvimento caracterizada por significativas

mudanças, tanto no aspecto físico, quanto psicossocial dos/as jovens. Um período da vida, onde eles/elas buscam autonomia e reconhecimento nos contextos familiares, escolares e sociais, ao passo em que tem sido - nessa mesma fase - que os adoecimentos emocionais e mentais associados aos “comportamentos perigosos” ocorrem com maior frequência (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013).

Comecei a me cortar dentro da escola. Que eu saiba, até hoje, só a galera sacou. Ninguém tem mesmo nada a ver com a minha vida. Tá ligado? Não me importo mais com nada. Cansei. Você viu? A gente tá aqui, no meio do corredor, é aula, e ninguém me chamou. Não sentem a minha falta. Quero liberdade. Não quero que sintam. Mas se não sentem, eu fico pensando: não faço tanta falta, meu corpo é meu recado (Depoimento 07).

Segundo Aragão Neto (2017, p.13): *“a automutilação é um comportamento de alguém que está em sofrimento e tem como objetivo o alívio da dor emocional. Na definição dos “Descritores em Ciências da Saúde” (DeCS, 2018)²: a automutilação representa: “o ato de lesar o próprio corpo, até chegar a cortar ou destruir um membro ou outra parte essencial”.*

Comecei a me cortar porque achei que a minha vida não era legal, tá ligado? Mas, aos poucos, eu sentia que os cortes leves não mais traziam alívio, então, mesmo sabendo que aquilo era perigoso, eu fui fazendo cortes mais profundos, e, num dele, eu quase perdi parte do meu braço. A dor do corte é menor que a dor que trago dentro de mim (Depoimento 08).

Os DeCS (2018) chamam atenção para o conceito de “conduta auto-lesiva”, tangente ao termo *“self in jurious behavior”* - que pode ser interpretado como: *“ato de se machucar ou de fazer mal a si mesmo sem*

que haja intenção de suicídio". Por seu turno, as pesquisas apontam, que a auto-lesão ou automutilação prevalece dentre a faixa etária dos 17 aos 18 anos, atingindo sujeitos em idade escolar.

Atitudes em que o indivíduo fere parte de seu corpo, embora, *a priori*, sem intenção de suicídio, tampouco validação ou legitimidade social, posto que são procedimentos concretizados "às escondidas", normalmente em "locais de privacidade" e longe da vista de outros sujeitos. Mesmo que o ato não vise ao suicídio, os autores vêm designando-o como "fator de risco" para futuros comportamentos e tendências neste sentido (SILVA; SIQUEIRA, 2017; GUSTI, 2013).

Na prática, a automutilação é repetitiva, podendo ocorrer mais de 50 atos independentes num mesmo indivíduo. As lesões são geralmente superficiais e sem repercussões sistêmicas, mas antes de executá-las, o adolescente ou o adulto jovem pensa sobre eles por algum tempo, dependendo apenas do tempo que disponha para realizá-lo. Há um planejamento da ação (GUSTI, 2013, p. 15).

Gusti (2013) observou que o ato de se cortar aparentemente não representa "risco de morte" para o sujeito, todavia "cortar-se repetidamente" sinaliza um risco eminente para o suicídio. Ela associou a ação de ferir-se sistematicamente a uma "overdose" (GUSTI, 2013). Ainda pode acontecer do indivíduo "não controlar" seus cortes, ferindo-se cada vez mais e em profundidade; o que chega a causar-lhe danos irremediáveis. A autora também afirmou, que os meios mais frequentes de automutilação caracterizam-se na forma de "*cortes superficiais, queimaduras, arranhões, mordidas, bater partes do corpo contra parede ou objetos e cutucar ferimentos com conseqüente aumento de ferimentos e sangramento*" (GUSTI, 2013, p. 45).

Marcelli e Braconnier (2007) *apud* Silva e Siqueira (2017) assinalam que comumente os cortes se iniciam em situações imprevisíveis e os

ferimentos são ampliados voluntariamente no decurso de sentimentos de angústia, raiva, tensão, tristeza e ansiedade. Assim, tomamos ciência de que o/a adolescente ou jovem fere seu próprio corpo por não conseguir lidar com certas emoções advindas, primordialmente, das pressões exercidas pela brutal tentativa de inclusão aos modelos identitários hegemônicos, que lhes são cotidianamente impostos pela “sociedade disciplinar”.

Neste sentido, Gusti (2013, p. 06) sugeriu que:

(...) fatores precipitantes podem ter várias origens [...] são comuns sensações de rejeição ou abandono (real ou não), culpa e vazio [...] A automutilação é seguida [...] de sensação de bem-estar e alívio momentâneo e/ou culpa, vergonha e tristeza por ter praticado a automutilação [...], durante o comportamento, é comum não sentirem dor ou dor de leve intensidade associada às lesões.

Para tal, são utilizados uma variedade de objetos cortantes - facas, agulhas, lâminas de barbear, tesouras, pontas de lápis e etc. - para alinhar superficialmente membros do corpo, tais quais braços, mãos, peitos, virilhas e outros locais de difícil visualização. A sequência dos cortes, como vimos, traz consequências cada vez mais agravantes, na medida em que pode culminar em comprometimentos físicos, a exemplo das deformações ou evoluir para tentativas de suicídio.

Outro dado significativo é o de que as pessoas que se cortam com frequência dedicam muito tempo de seus dias e vidas, imaginando novas formas de se ferir para “*experimentar um desejo incontrolável de se mutilar, principalmente, quando impedidos de executar*” (FAVAZZA, 1998, p. 107).

Os processos de adoecimento emocional, mental e os comportamentos perigosos são entendidos por Guerreiro e Sampaio (2013) como características de uma “adolescência patológica”. Para eles a automutilação figura ato corriqueiro entre adolescentes e jovens, cujas

existências se traduzem por *"falta de esperança e incapacidade para conseguir um sentido de lidar com as emoções, organizar um sentido de pertença e manter um sentimento sustentado de bem-estar"* (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013, p. 214).

A emergência de uma contemporânea adolescência patológica – conforme Guerreiro e Sampaio (2013) – atrela-se a estes e outros comportamentos lesivos, que, na verdade, denunciam o severo descaso social para com a vida de adolescentes e jovens, gestando complexas situações de sofrimento e mal-estar, que necessitam de cuidado e acolhimento, pondo em xeque as diretrizes sociais fundamentadas nos pressupostos disciplinares da exclusão, da competição e da negação ou do reconhecimento pejorativo de traços indentitários destoantes do modelo ideal de Ser Humano no Ocidente.

Acreditamos que a escola, no seu todo, e os docentes de modo específico, podem contribuir significativamente como aliados dos/as adolescentes em situação de adoecimento, uma vez que, como diz Whitlock (2010), a escola é, muitas vezes, o único espaço e tempo disponíveis, onde meninos e meninas encontram a esperança de vivenciar a vida de modo menos dolorido e mais empático, todavia, se, nessa instituição, a crença de um mundo melhor se desfaz, então, é bem possível que haja desilusões atreladas ao medo, à dor, ao preconceito e ao mal estar.

4 RESULTADOS DA PESQUISA: O CASO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Nosso percurso metodológico foi desenvolvido no decorrer de 09 meses de pesquisas de campo – nos anos de 2017 e 2018 – quando tivemos a oportunidade de observar e interagir sob a realidade de uma Escola de Referência do Ensino Médio (EREM) situada em Recife e pertencente à Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco (ARAÚJO,

2018). Aqui, nosso objetivo principal foi o de descrever e analisar como os/as docentes agiam – de acordo com suas práticas pedagógicas - em sala de aula e na escola, diante dos casos envolvendo “comportamentos perigosos” rutilados dentre adolescentes e jovens, mais especificamente, as atitudes que levam à “auto-lesão sem intenção suicida.

Para tal, valemo-nos de uma abordagem qualitativa na utilização do “método da pesquisa-ação” e suas possíveis técnicas para levantamento de dados empíricos obtidos por meio da observação exploratória, das entrevistas semi-estruturadas e das rodas de discussão³ (ARAÚJO, 2018). O diário de campo, o gravador de áudio e a máquina fotográfica foram instrumentos essenciais durante nossa pesquisa na escola.

Ao seguir refletiremos sobre os depoimentos de 05 docentes, os quais tiveram suas aulas observadas, participaram de entrevistas semi-estruturadas e também das rodas de discussão (ARAÚJO, 2018). Fora isso – como apresentado no tópico anterior – não nos omitimos em escutar e selecionar as vozes dos/as discentes, que também fizeram parte da pesquisa.

Primeiramente, procuramos conhecer em profundidade a realidade da escola, identificando possíveis casos e relatos através da observação exploratória das aulas ministradas - descritas no diário - e das entrevistas com os/as docentes, gravadas em áudio e posteriormente transcritas e categorizadas. Assim prosseguimos com a intenção de compreender como esses/as docentes agiam pedagogicamente, quando lidavam como adolescentes e jovens praticantes de comportamentos lesivos, tangencialmente, os auto-lesivos, a exemplo da automutilação sem intenção suicida.

4.1 A observação exploratória das aulas

Observamos ao todo 15 aulas, sendo 03 de cada docente pré-selecionado como interlocutores das subseqüentes entrevistas. Podemos afirmar que todos/as docentes participantes da pesquisa fundamentam

suas práticas pedagógicas em ideias inerentes aos pressupostos disciplinares, uma vez que tendem - tanto nas aulas, quanto fora delas - à aderência de discursos e práticas reducionistas, principalmente, em se tratando da negação ou reconhecimento pejorativo de traços identitários não hegemônicos.

Não vejo diferença. Trato todos/as do mesmo modo e a aula é uma só. Eu sei que existem adolescentes problemáticos, difíceis, mas eu não posso agir no lugar dos pais. Minha escolha é dar aula e preparar para o ENEM (Docente 01).

A situação da rua, da família, lá de fora, eu não tenho como resolver. Observo que muitos têm comportamento estranho, sei que alguns até se cortam, fumam, bebem, mas é a vida deles/as, a minha obrigação, eu cumpro, dou aula (Docente 02).

É difícil prestar atenção em todo mundo, porque eu tenho muito turma e sou um só. Não é possível dizer se há ou não há diferenças. Acho que as diferenças atrapalham demais. O melhor é não ter diferenças e o objetivo ser um só: estudar (Docente 03).

Em sala de aula, observamos que os conflitos geradores de violências eram comumente ignorados e despercebidos pelos/as docentes, os quais continuavam com suas explanações didáticas sem que os conflitos fossem reduzidos, quiçá trazidos para a reflexão coletiva. No máximo, quando os distúrbios eram incontrolláveis, as aulas eram subitamente encerradas e o/a docente solicitava o auxílio da Gestão da Escola.

São sempre os/as mesmos/as e para mim, estão todos/as na mesma situação, falta de educação, conflito de família, não querem e nem gostam de estudar. Não vejo diferença entre um e outro. Agora, quem quer estudar se prejudica (Docente 04).

O melhor era separar quem quer estudar de quem não quer estudar, fazer turma de gente que se interessa e turma de gente que não se interessa. No fundo, esses meninos são muito ruins, porque eles vêm de famílias muito desarrumadas. Sinceramente, não tenho tempo para observar qualquer fenômeno, minha aula é planejada para seguir uma ordem e o tempo exige que eu não perca tempo. Eu até acho que tem gente doente, basta olhar com mais atenção, mas aqui nem psicólogo existe. Melhor deixar quieto (Docente 05).

No geral, as aulas eram ministradas de modo similar, quando o/a docente chegava à sala e logo após o *“bom dia”* ou o *“boa tarde”* solicitava aos meninos e as meninas, que abrissem os livros didáticos em páginas específicas e, em caso de não utilização do livro, recomendava atenção para os assuntos expostos no quadro negro, a fim de explicar as temáticas em pauta ou corrigir tarefas, dando prosseguimento à aula.

5 SUAS RESPOSTAS E NOSSAS INTERPRETAÇÕES

Como resultado das entrevistas semi-estruturadas, destacaremos a seguir 04 pontos centrais – advindos das respostas dadas às perguntas formuladas nas entrevistas - que nortearam nossa visão sobre as representações nutridas pelos/as docentes entrevistados/as no que toca aos seus/suas alunos/as, quando o assunto gira em torno da automutilação. Sendo assim, no transcorrer das entrevistas, fizemos-lhes 04 perguntas pontuais: (01) O que você compreende por prática pedagógica docente? (02) Em sua sala de aula, você já presenciou jovens em processo de automutilação? (03) De maneira geral, como esses/as adolescentes se comportam na escola e entre seus colegas? (04) Qual sua concepção sobre o jovem que se mutila?

No tocante à primeira pergunta – *“O que você compreende por prática pedagógica docente?”* – obtivemos os seguintes depoimentos:

A prática pedagógica... eu acho que ela é, ela é livre, ela vai sendo construída à medida em que você vai interagindo com os jovens (Docente 01).

Como as aulas... elas são feitas, se elas são aulas diferentes, se as aulas são apenas e 'piloto', se tem uma música, se tem uma atividade fora... isso é uma prática pedagógica (Docente 02)

Repito as minhas palavras, é conviver, é compartilhar, é trocar conhecimento, é viver esses conhecimentos, é levar na prática esses conhecimentos (Docente 03).

A prática pedagógica é toda a teoria que eu já estudei. Aí quando eu vou desenvolver ela, eu acho que eu passo a recriar coisas, coisas novas, dentro do que eu aprendi, mas eu recrio, eu passo a desenvolver coisas assim, que eu nunca pensei que iria fazer (Docente 04).

A prática pedagógica é a prática da pedagogia em si. Pedagogia... você é instruído a trabalhar, seja ela do oprimido, seja ela da libertação. Mas é uma pedagogia que você trabalha em cima do que você foi preparado (Docente 05).

Eles/as afirmaram-nos que a prática pedagógica docente favorece-lhes a capacidade de recriar, inventar e refazer as coisas no cotidiano, pois, para eles/as, ela é construída e reconstruída durante as mediações em sala de aula. Sobre isso, fica evidente, que trazem representações específicas, inclusive, não coadunadas com a perspectiva disciplinar. Entretanto - pelo que observamos *in loco* - tal compreensão pouco ou nada se manifesta no âmbito prático, não sendo transpostas para o cotidiano de trabalho dos interlocutores acessados.

Os/As docentes explicam que a prática pedagógica é "livre", todavia, nas observações das aulas, percebamos "ações engessadas" e - conforme Freire (2010) - puramente "bancárias", "não libertárias", até mesmo "redentoras" no sentido atribuído por Saviani (2013) e Luckesi

(2014). Em teoria, a prática pedagógica docente é vista localmente como facilitadora dos processos de escuta, acolhimento e diálogo, embora não tenhamos constatado tais características no cotidiano das aulas.

Como já explicitamos, todas as aulas observadas eram protocolares, inviabilizando ações e demais espaços para diálogo, intercâmbio de informações e revelações sobre a vida dos meninos e das meninas. Em razão da materialização disciplinar dos planejamentos das aulas, não cabiam momentos para outras falas dos/as discentes que pudessem ir além dos assuntos abordados, especificamente, no tocante às tônicas relativas aos adoecimentos emocionais, mentais e comportamentos perigosos.

Pelo contrário! Aqui, os/as discentes demonstravam – a partir de gestos, olhares e outros movimentos corporais – sinais contínuos de exaustão, irritação, cansaço, porém, em nenhum momento, tais questões foram trabalhadas pelos/as docentes. Sabemos que a perspectiva disciplinar torna improvável a abertura de momentos na sala de aula para ouvir os/as discentes, no intuito de se tratar das “questões transversais” ao conteúdo curricular. Questões, aliás - quando muito - remetidas ao “segundo plano”, não sendo passíveis de tratativas pedagógicas em sala de aula.

A segunda questão levantada durante as entrevistas – *“Em sua sala de aula, você já presenciou jovens em processo de automutilação?”* – nos remete aos seguintes depoimentos:

Já, já e foi terrível, foi terrível! (Docente 01)

Não (Docente 02)

Já (Docente 03)

Sim, sim (Docente 04)

Na escola, sim (Docente 05)

Aqui averiguamos, que quase todos/as os/as docentes acessados/as já presenciaram adolescentes e jovens em processo de automutilação. No Brasil, a automutilação é entendida como “problema

de saúde pública”, embora não tenhamos ainda “Políticas Públicas”, que contemplem este problema de modo efetivo. Cabe ressaltar que no ano de 2016, a OMS indicou que cerca de 20% dos/as adolescentes e jovens do mundo cortam-se voluntariamente, inclusive um comportamento que pode desencadear-se numa “epidemia comportamental”.

Desse universo, convém questionar quantos conseguiram se livrar da dependência dos cortes? Em que sentido a prática pedagógica dialógica e inclusiva tem ajudado esses/as jovens a saírem do processo letárgico da “ausência estando presente” na escola? As pesquisas vêm demonstrando a automutilação como desafio primordial para quem atua em sala de aula. Aqui, como em toda a sociedade, o corpo traduz a dor da alma e a alma não se compreende por meio da métrica matemática e calculista da disciplinaridade. Então como se chegar à matriz dessa dor?

Whitlock (2018) assinalou que a escola pode ser concomitantemente um fator de proteção e de risco para adolescentes e jovens em crise existencial. Como fator de proteção, a escola atua por meio de ações pedagógicas destinadas ao cuidado, ao acolhimento, ao diálogo e à proteção. Como fator de risco, ela se propende à exclusão, à segregação, à comparação e ao preconceito, que ordenam as relações cotidianas. Sendo assim, Whitlock (2018) alentou para a relevância do trabalho docente, que, a depender de sua qualidade, age como protetor ou provocador das crises.

Nesse sentido, quando os/as docentes nos afirmam já terem presenciado - em sala de aula, ou no espaço escolar- adolescentes e jovens em processo de automutilação, percebemos o quanto devemos incluir este assunto na pauta dos debates e estudos na área de Educação, pois tal fenômeno ainda desconhecido – por ser obscurecido pelas lentes reducionistas e disciplinares – manifesta-se sob os olhos aturdidos e atônitos de professores e professoras. *“De fato, os/as professores/as, assim como a maioria dos/as profissionais, mesmo psiquiatras e psicólogos, não sabem o que fazer e precisam aprender, pois o problema tende a aumentar”* (FERREIRA, 2018, p. 17).

A lógica disciplinar interdita a compreensão do fenômeno da automutilação como uma ocorrência “multifacetada” e que se materializa de modo amplo e diverso. Não se pode chegar ao cerne dos problemas - que repousam nas emoções dos/as discentes - por intermédio de regras normativas, tampouco com leis impositivas ou ordens rígidas e encerradas nas verdades disciplinares. A automutilação - tal qual se apresenta - põe em evidência as formas pelas quais lidamos com amores, paixões, sofrimentos, dores e temores, que carecem de tempos e espaços pedagógicos para serem ouvidos e percorridos.

Da terceira questão realizada nas entrevistas – *“De maneira geral, como esses/as adolescentes se comportam na escola e entre seus colegas?”* – obtemos os seguintes relatos:

Olhe, eu acho aqui uma aceitação muito grande, sabe? Eu não vejo nenhuma dificuldade em haver essa inclusão, essa integração. Eles se integram, eles se respeitam muito, sabe? Eles se respeitam muito (Docente 01).

Acho que existe integração entre eles que se cortam. Será? Não sei bem. Eles falam pouco. Olho nos olhos, aí, vejo mais. Difícil responder essa pergunta que você me faz (Docente 02).

Eles se isolam. Começam a se destruir e a achar que não são capazes de aprender, de crescer, acham que não são ninguém, não é? E procuram se isolar de questões sociais e dos colegas (Docente 03).

Alguns se dão bem, mas eu acho que é como se fosse uma fachada, sabe? Eles se dão bem, o relacionamento é bom e aqui é como se fosse a liberdade, mas quando larga, aí você vê uma tristeza assim no olhar, sabe? Uma... ‘Eu não quero ir pra casa, eu não quero ir pra casa’. Eu já vi muito, muito... ‘Mas você tem que ir pra casa’. ‘Não, eu quero não, vou ficar mais um pouquinho aqui’; aí fica aqui (Docente 04).

Isolados e não se manifestam diante dos outros. Se colocam como se fossem a agulhazinha no palheiro, eles não se amostam, eles se diminuem (Docente 05).

Isolamento tal que figura característica marcante do comportamento do/a adolescente e jovem que se mutila. Se os/as docentes/as sabem que eles/as se isolam, então os/as docentes/as sabem que podem chegar junto dos/as isolados/as. Mas como chegar perto, quando a prática docente é fundamentada no repasse mecânico de conteúdos, no intento do cumprimento de programas? Em não conversar? Em não se aproximar afetivamente? Como saber das dores deles/as, se desconhecemos seus nomes, suas vidas e ideias?

Os/As adolescentes que se cortam “gritam com os corpos”. Uma dor sentida na alma! A mente adoecida indica que os relacionamentos familiares e interpessoais não são saudáveis (RUDINESCO, 2012). Sendo assim, a escola - apesar de se mostrar “impotente”, por vezes, “indiferente” - ainda propicia espaço e tempo necessários com os quais esses/as adolescentes e jovens podem contar. A questão central que se faz presente é: qual o papel dos/as docentes na medida em que tomam ciência da realidade dos/as adolescentes e jovens adoecidos/as em decorrência do fenômeno analisado?

A quarta e última pergunta – “Qual sua concepção sobre os/as adolescentes que se mutilam?” – nos trouxe depoimentos esclarecedores sobre a prática dos/as docentes, que mesmo impotentes na vigência do fenômeno, trazem preocupações alusivas ao auxílio e ajuda daqueles que sofrem, mesmo não sendo detectados esforços maiores neste sentido no cotidiano escolar:

Temos uma função, um papel social muito importante, muito importante diante desses casos (Docente 01).

Tenho muita dificuldade de dizer algo sobre o que você me pergunta, mas acho que esses/as adolescentes

precisam de ajuda e não sei se sei ajudar. Acho que posso, não sei (Docente 02).

Sinto a necessidade que eles têm de você tá com eles, dando carinho, atenção, dedicação, mostrando a eles/as que está ali, mão no ombro, eu to aqui, não fugi ainda, não (Docente 03).

Eles/as são inteligentes e criativos/as, agora emocionalmente, não são, não são bem (Docente 04).

Precisa de uma orientação psicopedagógica, uma orientação psicológica e, quem sabe, psiquiátrica (Docente 05).

Por fim, aludimos que há - por parte dos/as docentes - certa lucidez a respeito de sua importância na vida dos/as meninos/as, contudo, mesmo tendo clareza, suas competências e habilidades mostram-se incapazes de ajudar a resolver crises mais agudas, a exemplo do pânico, da ansiedade, dos transtornos atrelados ao *bullying* e ao *ciberbullying*, além da automutilação. A auto-lesão - a despeito de suas causas - é, segundo Whitlock (2018), multifacetada e complexa, requerendo que o/a adolescente seja cuidado/a, acolhido/a, ouvido/a, orientado/a em sua totalidade.

Por este ângulo, a escola pode e deve ajudar na identificação destes e de outros fenômenos lesivos, a fim de colaborar para o tratamento e redução dos distúrbios, tendo em vista o fortalecimento dos/as adolescentes emocionalmente frágeis. Para tanto, é fundamental que sejam estipuladas formações continuadas, além da inclusão perene da temática na formação inicial dos/as docentes, pois, só assim, eles serão capazes de compreender que apenas as premissas disciplinares, além de não garantirem um aprendizado satisfatório, agravam quadros e crises psíquicas e psicológicas que acompanham toda a vida dos/as discentes. Nesse sentido, é essencial que a prática pedagógica docente avance para além da disciplinaridade, buscando exercitar lógicas paralelas, tais como a inter e a transdisciplinaridade.

6 CONCLUSÃO

Nesse texto, procuramos refletir sobre o sofrimento de adolescentes e jovens em idade escolar, trazendo como pano de fundo para nossas discussões o fenômeno da automutilação ou da auto-lesão sem intenção suicida. A partir de escutas de docentes e discentes entramos em contato com as realidades da escola investigada, destacando alguns pressupostos disciplinares, na maioria das vezes, limitados e inoperantes frente à identificação, o acolhimento, o tratamento e a redução dos danos causados por estes e outros distúrbios de ordem psíquica e social, que afetam negativamente o desenvolvimento, as emoções, o comportamento e a saúde de adolescentes e jovens.

Ações lesivas e contundentemente perigosas, que marcam corpos, mentes e espíritos daqueles/as quem sofrem em solidão. Chagas e cicatrizes da tristeza mantidas abertas no cotidiano, ao passo em que são repetidamente revisitadas, remexidas e ampliadas no decorrer dos encadeamentos do sofrimento subjetivo externado no corpo na forma de cortes, queimaduras, escarificações e outras lesões voluntárias.

Múltiplos sinais de um corpo introvertido em padecimento regular, raramente encontrando espaços viáveis para explicar seus sentimentos, quando perdem o brilho no olhar, o encantamento pela vida, a alegria do mundo e a confiança nos outros.

Em contrapartida, na escola ainda vigoram práticas pedagógicas docentes obsoletas, que quando muito, findam por amplificar os riscos do comportamento auto-lesivo, posto serem inábeis à identificação e reconhecimento deste e de outros fenômenos complexos remetidos a outros agentes e agências para cuidado, tratamento e controle, principalmente, famílias, psicólogos e psiquiatras que, por sua vez, também não sabem como proceder, sequer interagir com os corpos dilacerados nas complexas dimensões orgânicas, sociais e psicológicas.

Reduzidos às “anormalidades” e “inadequações” ao modelo ideal de Ser Humano – erigido pelo paradigma da “razão mestra” – tais

corpos tendem a ser cada vez mais silenciados, isolados e literalmente fragmentados, trazendo feridas ainda mais profundas e ocultas, devido ao temor das interdições sociais dirigidas às “condutas inaceitáveis”, pois quando descobertas e visíveis, tendem a gerar ainda mais distúrbios, ao passo em que, normalmente, tais agentes e agências não sabem lidar com as “lesões da corporeidade”.

Os padrões binários disciplinares nulificam e transformam este corpo machucado em “elemento estranho”, inclusive, passível de punições para correção, como se não bastassem às penalidades físicas e psíquicas impostas ao mesmo na vida ordinária considerada cruel, penosa e “sem sentido”.

Antes de tudo, estes e outros exemplos nos fazem refletir sobre a urgência na reformulação de fundamentos e paradigmas - inerentes à prática pedagógica docente – que sejam menos redutores e mecânicos, partindo das premissas dialógicas recomendadas pelos modelos educacionais de base libertadora e libertária, cujos desígnios mostram-se capazes de dar vez e voz às diversas alteridades em tempos globais, quando procuram valorizar a diversidade na busca por reconhecê-las positivamente, a fim de integrá-las, não apenas na escola, mas na contemporânea sociedade multicultural.

Talvez assim, sejamos capazes de estancar e sanar as “dores da alma” inscritas nos corpos de adolescentes e jovens sob a forma de feridas mantidas abertas, na medida em que não podem ser cicatrizadas em ambiências hostis rutiladas por padrões e princípios excludentes, que findam por retroalimentar variegados ciclos de violência, descaso, preconceito, dor e sofrimento.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO NETO, Carlos Henrique. O Sentido na vida como fator de proteção ao suicídio. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 02, p. 17-27, 2017.

ARAÚJO, Vera Lúcia Machado de. **A prática pedagógica transdisciplinar e sua importância para sala de aula com adolescentes-jovens em processos de automutilação.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, 2018.

AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Bullying: Guia para educadores.** São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

BARROS, Eduardo Portanova. Maffesoli e a “investigação de sentido” – das identidades às identificações. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**, v. 44, n. 03, p. 181-185, set./dez. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: Conversas com Ricardo Mazzeo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Clause **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2014.

DOLL JR., Willian Elder. **Currículo: Uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** 2, edição. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário.** Lisboa: Presença, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FAVAZZA, Armando. Commentary: Self-injurious behavior. **College students. Pediatrics**, v. 117, n.06, p. 2283–2284, 2006.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A educação integral e a transdisciplinaridade**. Recife: Gráfica MXM, 2018.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula**: Uma alternativa de ensino transdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007

FERREIRA, Hugo Monteiro. O sofá estampado: A vez e a voz da infância, questões de direitos humanos. **Cátedra UNESCO de Leitura**. Rio de Janeiro, 2015.

GIUSTI, Jackeline Suzie. **Automutilação**: Características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. Tese (Doutorado em Medicina), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUERREIRO, Diogo Frasilho; SAMPAIO, Daniel. Comportamentos auto-lesivos em adolescentes: Uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**. Elsevier Doyma, 2013; 31(2):213–222.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

LOPES NETO, Aramis. *Bullying*, comportamento agressivo entre estudantes. On line. **Jornal de Pediatria**, v.81, n.05, p.164-172, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**: Resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Sete saberes para educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NASIO, Juan-David. **Como agir com um adolescente difícil**: Um livro para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Michelle Arruda; SIQUEIRA, Cardoso. O perfil de adolescentes com comportamentos de autolesão identificados nas escolas estaduais em Rolim de Moura, RO. **Revista Farol**. v. 03, n. 03, p. 9-20, mar, 2017.

SOUZA, Ana Maria Borges de. *Cutting*: automutilação na adolescência é indício de tristeza. **On line**: Disponível em: <<https://bit.ly/2XLQJ1G>>. Acesso 08 mar. 2019.

STONE, Joseph; CHURCH, Joseph. **Infância e adolescência**: Uma psicologia da pessoa em crescimento. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 2012.

WHITLOCK, Janis. The relationship between suicide and self-injury in a young adult population. **Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine**, v.161, p. 634-640, 2018

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: Complexidade. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOTAS DE FIM

- 1 Depoimentos levantados durante pesquisa de campo realizada por Araújo (2018) em uma escola de Educação Integral da Rede Estadual de Pernambuco, cujos detalhes serão apresentados mais adiante.
- 2 <https://bit.ly/2TGWrCC>. Consultado em março de 2019. Trata-se dos descritores em Ciências da Saúde, versão de 31 de julho de 2018.
- 3 Nesta oportunidade nos deteremos às informações advindas das entrevistas feitas com os/as docentes. Os depoimentos dos/as discentes foram levantados, durante as rodas de discussão realizadas na escola, durante a pesquisa-ação. Outros detalhes podem ser consultados em Araújo (2018).

OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PÚBLICOS A BAHIA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: MAPEANDO PARA CONHECER

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

1 INTRODUÇÃO

A qualidade do processo educativo na área do ensino fundamental tem se constituído preocupação constante para os vários setores/atores envolvidos na promoção da educação para os/as brasileiros/as, seja em nível nacional, estadual ou municipal; seja por parte dos profissionais diretamente envolvidos no processo, como os professores e coordenadores; seja para aqueles mais indiretamente envolvidos, a exemplo das equipes pedagógicas das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, do Ministério da Educação, dentre outras, passando pelas equipes de Pesquisadores na área, todos responsáveis por garantir, imprimir, subsidiar dentro de seus respectivos âmbitos, mais qualidade ao processo educacional brasileiro.

Em se tratando destes últimos, especialmente os pesquisadores em educação, cabe por meio da produção do conhecimento com e para os profissionais das escolas e dos sistemas educacionais, assessorar na promoção da qualidade. Mas, apesar de todos os esforços e empreendimentos destinados ao atendimento das necessidades da Educação Básica e em particular da Educação Fundamental (Ensino Fundamental) pelos vários setores/atores supracitados, os resultados ainda são desanimadores,

conforme constatamos nos dados e análises divulgados por meio dos vários instrumentos responsáveis por avaliar o desempenho dos alunos nesse nível e etapa de ensino, a exemplo do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) via ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), Provinha Brasil e Prova Brasil, traduzidos pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pois retratam/denunciam o fracasso nas aprendizagens dos alunos e conseqüentemente fragilidades no ensino, além de outras variáveis que se inter-relacionam nessa rede de conexões que promovem a educação brasileira.

É dentro desse contexto, que nos interessa: tomar como objeto de pesquisa o recorte evidenciado pelas seguintes questões norteadoras de pesquisa: “Quais os grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação do estado do Nordeste que mais concentra programas em Educação públicos que se destinam a pesquisar sobre a formação dos professores da educação fundamental a partir do que preconiza o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020? Sobre o que vêm respondendo essas pesquisas?»

O objetivo com a investigação foi “mapear os grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação da rede de universidades públicas estaduais da Bahia que desenvolvem pesquisas no âmbito da formação dos professores para a educação fundamental, anunciando sobre o que pesquisam”.

Para o mapeamento utilizamos dados gerados a partir de consulta à base de dados da Plataforma Sucupira; dos sites das universidades públicas estaduais da Bahia que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação, seja na modalidade Acadêmica ou Profissional; do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil e de análise documental, tendo como documento base o Plano Nacional de Pós-Graduação -PNPG (2011-2020).

Os dados gerados serão apresentados por meio de gráfico e de quadros sistematizadores tendo como referência o documento base e as outras fontes de geração de dados.

O artigo inicialmente apresenta a partir do PNPG uma relação entre o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG e a Educação Básica no âmbito da colaboração da Pesquisa no cenário educacional brasileiro. Em seguida, expõe o mapeamento dos grupos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação públicos estaduais baianos que se dedicam a pesquisar a formação dos professores para a Educação Fundamental (Ensino Fundamental). A escolha do Estado da Bahia e neste, das Instituições de Ensino Superior Estaduais se deu pelo fato de que, no Nordeste, ambos apresentam o maior número de Programas em Educação.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE DIZ O PNPG (2011 - 2020)

A história do crescimento e constituição da Pós-Graduação brasileira, segundo o texto introdutório do PNPG (2011-2020), mostra que se trata de um empreendimento exitoso, com reconhecimento internacional, haja vista ser um sistema relativamente novo, com um pouco mais que 50 anos, e já ter conseguido organizar-se como um Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG.

No âmbito deste artigo, dado seus limites, construiremos um brevíssimo recorte histórico para efeito de introdução/cenário, tomando como fio condutor a elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação - PNPG's documentos norteadores das ações do nosso SNPG, o qual é gerenciado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O SNPG tem como missão, além de instituir-se, e para consolidar-se, manter estreita relação com a sociedade. Para tanto, cada plano ao ser elaborado, mediante diagnóstico das necessidades do momento histórico/econômico e social para o qual será elaborado, deve eleger as ênfases que atenderão como prioridades.

A elaboração do primeiro Plano foi em 1975, e de lá para cá já foram produzidos efetivamente, seis planos; no entanto, um deles não foi promulgado apesar de ter servido de documento orientador para as ações da CAPES, órgão que executa as ações do SNPG.

Em síntese, os planos em recorte temporal assim se apresentaram: 1º Plano (1975-1979), o 2º Plano (1982-1985), o 3º Plano (1986-1989), o 4º Plano que não foi promulgado, mas orientou de 1996 a 2004, o 5º Plano (2005-2010) considerado como o 4º e o atual, o 6º Plano, mas considerado como 5º Plano (2011-2020).

Os planos, na sua quase totalidade, têm mantido as prioridades já eleitas nos anteriores elencando novas. Estas ações prioritárias acabam por demarcar a história de implantação/desenvolvimento da Pós-Graduação brasileira. Isto é,

[...] os cinco Planos foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. (BRASIL, 2010 p. 16)

Demarcado esse recorte histórico, passemos a tratar sobre o Plano de 2011-2020, as características gerais deste, de modo a dar conta

de suas ênfases apontam em algumas direções. Das quais citaremos para ilustrar melhor o cenário em que se “vive”, as que segue:

A orientação é no sentido de que o desenvolvimento desse novo programa seja levado a cabo por uma equipe multidisciplinar, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os cursos de pós-graduação e uma verdadeira ampliação do debate. Não ficando restrito, portanto, somente aos programas de pós-graduação em educação. (BRASIL, 2010, p. 164)

O documento sugere que se juntem à educação,

[...] os programas de formação de professores, com os núcleos da área de educação, mas deverá ir além, envolvendo também outras áreas, tais como a engenharia, a administração e as ciências políticas. (BRASIL, 2010, p. 164)

Aqui não discutiremos sobre o caráter interdisciplinar das pesquisas, uma vez que não é nosso objeto de análise, apenas mencionamos aspectos que permeiam o desenvolvimento geral do plano.

Como em cada Plano imperam o que eles nomeiam de “ênfase ou assunto estratégico”, que deve subsidiar as ações de investigação, ou seja, as demandas que deverão ser atendidas em cada um deles. Para nossas análises, destacaremos apenas aquelas referentes à educação básica, eleita como uma das ênfases no plano em vigor atualmente.

Assim o PNPG (2011-2020) preconiza sobre essa temática as seguintes necessidades e recomendações.

[...] faz-se necessário que sejam produzidos estudos que dimensionem o verdadeiro tamanho do problema e do desafio, esclareçam as causas do insucesso e apontem

soluções de curto, médio e longo prazo para a melhoria da qualidade da educação básica.

São muitos os temas que necessitam ser estudados. Sem prejuízo do estudo de outros temas, destacamos a seguir alguns que parecem mais evidentes. São eles:

1. a caracterização do padrão mínimo de qualidade referido no artigo 206 da Constituição Federal;
2. a formação e a valorização dos profissionais da educação;
3. o rendimento da aprendizagem e a garantia do direito de aprender;
4. a “definição” dos objetivos da educação básica em face do aumento das atribuições das escolas;
5. a gestão das escolas e dos sistemas escolares;
6. a definição das responsabilidades e o estabelecimento do regime de colaboração. (BRASIL, 2010, p. 166)

Essas temáticas estão em consonância com o que sugeriu o documento denominado INDICAÇÕES PARA SUBSIDIAR A CONSTRUÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011-2020, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, no qual são apresentados os principais desafios “a serem enfrentados e superados no próximo decênio, como compromisso do estado e da sociedade”. (BRASIL, 2010 p. 165). O decênio a que se refere a citação é o decênio em transcurso.

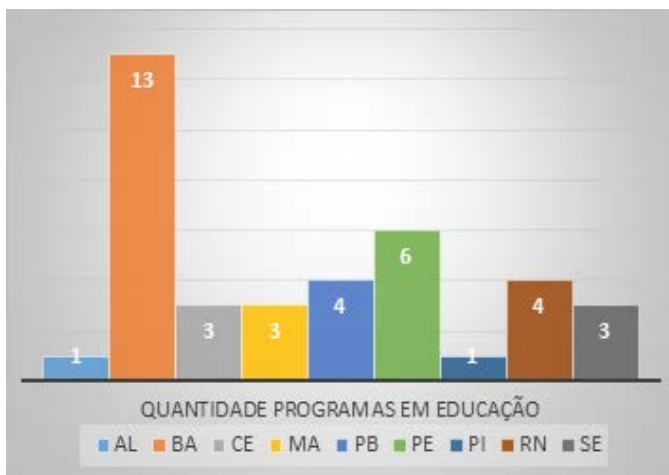
Sendo assim, o plano em vigor mediante a atual conjuntura brasileira, a partir de 2018 parece que vai sofrer fortes impactos em algumas dessas prioridades, haja vista as animosidades acirradas com a área da Educação nestes tempos obscuros, além da proximidade de cessão do tempo de vigência do plano (2020), há que se lutar muito, por garantir que certas ênfases necessárias permaneçam no plano subsequente, dentre elas, temo pela Educação Básica, ponto alto nesta versão do plano e mergulhada na incerteza no plano vindouro.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DA BAHIA E A EDUCAÇÃO BÁSICA - GRUPOS DE PESQUISA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ao sermos instigados a produzir tal pesquisa, pensando na amplitude dos dados a nível de Brasil, de região, fomos afunilando, e muito relutamos para demarcar/delimitar o conteúdo da investigação. Nesse sentido foi nossa companheira em tal empreitada a Plataforma Sucupira na busca dos programas de pós-graduação em educação da região Nordeste, e, a partir destes encontrar um melhor delineamento para a investigação.

Optamos por apresentar os dados encontrados na Plataforma Sucupira no levantamento das IES que possuíam Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste, estatisticamente, no (Gráfico1)¹ a seguir, dando uma melhor visibilidade a eles:

GRÁFICO 1 - Cursos de Pós-Graduação em Educação por Estados do NE



Fonte: Arquivo Pessoal

Como desdobramento de pesquisa, centramos em um estado somente. E decidimos por escolher o estado da Bahia, pois o mesmo, como demonstra o gráfico, é o estado em que encontramos o maior número de programas de pós-graduação em educação. No entanto, ainda se fez necessário, dada as limitações de um artigo, mais recortes, o que nos impulsionou a eleger na Bahia para o mapeamento, apenas os Programas das Universidades Públicas Estaduais, por ter a maior concentração de Programas.

Os Programas de Pós-Graduação em Educação Estaduais na Bahia se distribuem em quatro universidades: *Universidade Estadual da Bahia* - UNEB, *Universidade Estadual de Santa Cruz* - UESC, *Universidade Estadual de Faria de Santana* - UEFS e *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia* - UESB.

Em 2018, se considerarmos apenas as estaduais, a Bahia conta com sete Programas de Pós-Graduação em Educação, assim distribuídos; UNEB: 1. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos/PPGMPEJA (Profissional); 2. Educação, Cultura e Territórios Semiáridos/PPGESA (Profissional); 3. Educação e Contemporaneidade/PPGEduC (Acadêmico - Mestrado e Doutorado) e 4. Educação e Diversidade/PPGMPEJ (Profissional). UEFS: 1. Mestrado em Educação/PPGE (Acadêmico) UESC: 1. Formação de Professores da Educação Básica/PPGE (Mestrado Profissional). UESB: 1. Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED (Acadêmico).

Delineado o *lócus da pesquisa*, o objeto se consistiu em mapear os grupos de pesquisa que se ocupam de investigar a formação dos professores da Educação Fundamental.

Os dados gerados serão apresentados e analisados agrupando-os em quadros sistematizadores produzidos de acordo com um dos temas destacados no PNPG (2011-2020), a saber; “2. a formação e a valorização dos profissionais da educação”. (BRASIL, 2010, p.166). Esse tema diz respeito aos profissionais da educação, os quais elegemos os professores.

Para a geração desses dados, as páginas eletrônicas dos Programas foi o instrumento selecionado, uma vez que é recomendação da CAPES que cada Programa mantenha organizada em páginas eletrônicas suas informações. Para tanto, buscamos em cada página as linhas de pesquisa do Programa e os grupos de pesquisa a elas vinculados, seguidos de suas linhas.

Nos menus dos grupos de pesquisa localizados em cada *site* limitamos o olhar para as linhas e seus objetivos, buscando apresentar apenas àqueles que se relacionassem com a formação dos professores. Vale ressaltar, que alguns Programas limitaram-se a apenas descrever suas linhas de pesquisas, sem mencionar os grupos de pesquisa nas páginas eletrônicas.

Os quadros sistematizadores produzidos anunciam: *a instituição, o programa, os grupos de pesquisa e as linhas de pesquisa destes que vêm se dedicando à temática* eleita.

A partir daqui apresentamos os Programas da UNEB. Convém ressaltar que são quatro, mas os grupos de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos² encontrados no *site* não estão relacionados à Formação de Professores da Educação Fundamental.

Outro programa da UNEB é o MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos³ que possui três grupos de pesquisa e cinco linhas dedicadas ao estudo da formação de professores. Conforme descritos no quadro.

QUADRO 01 - Formação e a valorização dos profissionais da educação

UNEB		
Profissional	Grupos de Pesquisa	Linhas- Formação do Professor da Educação Fundamental
MPEJA	Educação Social, Currículo e Formação de Educadores - GESCFORMES	*Formação de Educadores Sociais
	FORMACCE Infância	*Educação de Jovens e Adultos *Educação Básica e Línguas
	Formação de professores, autobiografia e políticas públicas	*Formação de Professores e Identidade Profissional *Educação em Direitos Humanos, Currículo e Formação de Jovens e Adultos

Fonte: Arquivo Pessoal gerado a partir do site da IES e do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil

No quadro 02 mais um programa da UNEB, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade⁴ que pesquisa a formação dos docentes a partir de quatro grupos de pesquisa divididos em seis linhas diferentes.

QUADRO 02 - formação e a valorização dos profissionais da educação

UNEB		
Programa Acadêmico	Grupos de Pesquisa	Linhas - Formação de Professores da Educação Fundamental
EDUCAÇÃO e CONTEMPORANEIDADE	G R A P H O - Autobiografia, Formação e História Oral	*Abordagem (auto) biográfica, formação de professores e de leitores *Pesquisa (auto)biográfica, memória e ruralidades
	DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Edc. Básica	*Educação Básica e Diversidade *Iniciação à docência na Educação Básica
	DUFOP - Docência Universitária e Formação de Professores	*Formação de Professores
	Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo - ForTEC	*Currículo, Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação

Fonte: Arquivo Pessoal gerado a partir do site da IES e do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil

O último Programa da UNEB, é o Programa Profissional em Educação e Diversidade⁵ se dedica a partir de dois grupos e seis linhas, que investigam também a formação relacionada com outros temas.

QUADRO 03 - Formação e a valorização dos profissionais da educação

UNEB		
Programa Profissional	Grupos de Pesquisa	Linhas - Formação de Professores da Educação Fundamental
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos - DIFEBA	* Contextos de diversidade, formação, práticas pedagógicas e discursivas. * Cultura Escolar, Docência e Diversidade
	Forma(em)Ação - GEFEF	* Currículo e Formação Docente * Ensino pela pesquisa * Modalidades Educativas e Formação Docente * Políticas Públicas e Currículo

Fonte: Arquivo Pessoal gerado a partir do site da IES e do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, 2018

No *site* do Programa da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS não foram encontrados dados sobre os grupos de pesquisa, apenas as linhas de Pesquisa do Programa, e a julgar por elas, acreditamos que das três anunciadas a (linha 2 - Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas)⁶ se preocupa com a temática central da pesquisa.

O mesmo aconteceu com o endereço eletrônico da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, que possui dois Programas, e não encontramos o link para os Grupos de Pesquisa, daí deduzirmos a partir das linhas do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação (Profissional) descritas no site, que a primeira linha "alfabetização e práticas pedagógicas"⁷ se relacione com o objeto investigado.

O outro Programa de UESC é o PPGEC- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (Acadêmico), este possui uma linha denominada "Formação de Professores"⁸, portanto declaradamente se aplica nesse sentido, atendendo a várias demandas dos professores.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia possui um Programa com seis linhas de pesquisa, as quais comportam 13 grupos de pesquisa que se ocupam da formação dos professores.

QUADRO 04 - Formação e a valorização dos profissionais da educação

UESB		
Acadêmico	Grupos de Pesquisa	Linhas - Formação de Professores Educação Fundamental
PPGED- Programa de Pós-Graduação em Educação	NEFOP - Grupo de Pesquisa, Estudo e Formação de Professores	*Avaliação de cursos e programa de formação de professores *Formação de Professores - currículos e práticas *Política de Formação de Professores *Tecnologias Educacionais e Formação de Professores *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional
	Didática, Formação e Trabalho Docente – DIFORT	*Didática e Formação Docente *Formação e Trabalho Docente
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas - GEPPCE	*A Prática educativa como prática social e cultural na perspectiva da fenomenologia social
	Ensino de História - Historiografia, Sujeitos, Práticas e Livro Didático	*Políticas Educacionais, Formação de Professores e Ensino de História
	Grupo de Pesquisa Currículo e Formação Docente	*Currículo e conhecimento escolar *Formação e saberes docentes
	GEFORDIS - Grupo de Estudos em Formação, Diferenças e Subjetividades	*Currículo e Formação *Proalfa-Formação de professores alfabetizadores e aspectos epistemológicos da aprendizagem da língua escrita

Fonte: Arquivo Pessoal gerado a partir do site da IES e do Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil

4 CONCLUSÃO

Os propósitos por nós elencados nesta pesquisa foi mapear os grupos de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas estaduais da Bahia, buscando saber quem e o que investiga/m sobre a formação dos professores que estão a serviço do ensino fundamental no nordeste do Brasil.

Nesse sentido, da geração de dados foi possível vislumbrar que o Estado brasileiro que mais possui programas de pós-graduação no Nordeste é a Bahia com 13 programas. Ficando em segundo lugar Pernambuco com 06; empatados em terceiro lugar com 04, estão Rio Grande do Norte e Paraíba; em quarto lugar ficam o Maranhão, o Ceará e Sergipe com 03 programas e, em último, com 01 apenas, ficam o Piauí e Alagoas. Totalizando no Nordeste 38 programas em educação. Tomando como base as universidades estaduais da Bahia os números revelaram que somente em duas das quatro IES estaduais, a UNEB e a UESB o Estado da Bahia concentra 15 Grupos de Pesquisa que se dedicam a investigações voltadas para a formação dos docentes da Ensino Fundamental, seja nos anos iniciais ou finais, distribuídos em dois Programas dos sete analisados.

No que diz respeito aos objetos de investigação desses grupos expressadas nas linhas de pesquisa anunciadas no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil, temos a concentração destes em 30 linhas que apesar de terem algumas coincidências na sua denominação, acreditamos voltarem-se para a pesquisa em ângulos de investigações diferenciados.

As linhas de pesquisa na UNEB e na UESB se direcionam a pesquisar o tema da formação fazendo interconexões com várias outras temáticas, a saber: memórias, ruralidades, autobiografia, diversidade, iniciação à docência na educação básica, currículo, educação à distância e tecnologias da informação e comunicação. Investigando temáticas como: avaliação de cursos e programa de formação de professores, currículos e práticas de formação, política de formação de professores, tecnologias

educacionais, trabalho docente e desenvolvimento profissional; prática educativa; políticas educacionais; formação de professores e ensino de História; conhecimento escolar; saberes docentes e formação de professores alfabetizadores, dentre outras.

Do exposto, acreditamos ter respondido as nossas questões norteadoras, e alcançado nossos propósitos na medida em que concluímos que as IES estaduais baianas vêm atendendo com responsabilidade ao que preconiza o PNPG (2011-2020) no que concerne a dar respostas por meio de pesquisas a formação e valorização dos profissionais da educação, em especial aos “professores”.

Cabe, em continuidade, realizar mais levantamentos desta natureza nas outras IES baianas e nos cursos de Pós-Graduação dos outros estados nordestinos, além de analisarmos se os resultados das pesquisas estão literalmente a serviço do chão das escolas, isto é, chegando até lá.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria CNE/CP nº 10**, que dispõe sobre as indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf>. Acesso em 01 nov. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 26 set. 2018.

CNPQ. DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL. **Consulta Parametrizada**. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf Acesso em: 26 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA. **Grupo de Pesquisa. Programa de Pós graduação em Educação de Jovens e adultos –MPEJA**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/mpeja/projetos-de-pesquisa/>>. Acesso em: 26 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, **Programa de Pós-graduação em Educação**. Disponível em: <http://www.pppe.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>. Acesso em: 26 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, **Programa de Pós-graduação em Educação**. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/ Acesso em: 26 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, **Programa de Pós-graduação em Educação**. Disponível em: <http://www2.uesb.br/cursos-de-pos-graduacao/> Acesso em: 28 out. 2018.

NOTAS DE FIM

1 Optamos por demonstrar os dados em forma de gráfico devido o grande número de informações geradas que, se disponibilizadas em tabela, ultrapassaria este formato de artigo.

2 <http://ppgesa.uneb.br/index.php/26-2/>

3 <http://www.uneb.br/mpeja/projetos-de-pesquisa/>

4 <https://portal.uneb.br/ppgeduc/projetos-de-pesquisa/>

5 <https://portal.uneb.br/mped/grupos-de-pesquisas/>

6 <http://www.ppge.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>

7 http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo_linhaspesquisa.php

8 http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/ppgec/index.php?item=conteudo_linhasdepesquisa.php

TÉCNICA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS CONTRADIÇÕES DE UMA AMBIVALÊNCIA DIRIGIDA À FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

*José Deribaldo Santos
Valdemarin Coelho Gomes*

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

No estágio atual de desenvolvimento do capital, graças às novas formas de acumulação desigual da riqueza produzida pela humanidade, a divisão social internacional do trabalho atingiu patamares estrondosos. No semblante desanimador de crise por que passa o capitalismo monopolista de início do século XXI, um dos grandes desenhos traçados pelo dispar desenvolvimento econômico entre os países de centro e de periferia, é a defesa de uma educação voltada especificamente para fazeres práticos (nesse caso, exclusivamente a escola para os filhos dos trabalhadores). Tal vulgata assume a chamada educação profissional e tecnológica como opção para ajustar a economia de alguns países e auxiliá-los a saírem do dito subdesenvolvimento.

O trabalho aqui apresentado ambiciona contribuir com o debate sobre um dos objetos de maior centralidade nas pesquisas sobre Trabalho e Educação no Brasil e, igualmente, no Nordeste: o modelo educacional escolar que se destina à classe trabalhadora. Por certo a miríade de possibilidades do tratamento desse objeto nos leva a fazer escolhas, no sentido de ressaltar o que consideramos a linha articuladora de diferentes propostas da formação institucionalizada promovida pelo capital e por seu agente imediato, o Estado. A escolha,

entretanto, não se dá de forma aleatória, encontrando sua validade no campo do real, mormente o momento histórico no qual reformas e diretrizes educativas permeiam os programas oficiais de escolarização. A delimitação de nossa exposição ajusta-se no entendimento da opção anteriormente citada: educação profissional e tecnológica dirigida à formação da classe trabalhadora.

Inicialmente, pretendemos alargar a compreensão de técnica e de tecnologia, para, em seguida, procurar compreender o que leva o discurso dominante a apresentar essas duas categorias como grandes responsáveis pelo atraso socioeconômico-cultural brasileiro e, assim, defender, via políticas educacionais, o desenvolvimento tecnológico como elemento de elevação das técnicas nacionais para uma conseqüente transformação das condições locais de dependência. Aclarada a importância ontológica da técnica e da tecnologia para a vida humana, este artigo estará em privilegiadas condições, para melhor entender os motivos pelos quais diferentes setores da sociedade, em especial aqueles representantes das classes intermediárias, assumem o projeto classista, defendendo, entre outras tantas bandeiras, a criação de um ramo escolar específico para atender uma parcela determinada da população.

No que se refere ao complexo educativo como *locus* da capilaridade de desenvolvimento e disseminação do uso da tecnologia como impulsionadora da economia, a tematização acerca da educação dos trabalhadores ganha contornos ainda mais relevantes. A escola de maneira geral, e a pública, em particular, com destaque aqui para a profissionalizante, assume, de forma acrítica, a defesa de que vivemos uma “era tecnológica”. Esse é o quadro no qual as políticas educacionais convocam o complexo educativo para intervir propositivamente na formação de uma força de trabalho capaz de movimentar o aparato tecnológico contemporâneo.

A abordagem metodológica que adotamos toma como base as pesquisas de Álvaro Vieira Pinto (2008a; 2008b), publicadas

postumamente em seu livro *O conceito de tecnologia*. Esse arcabouço teórico orienta a crítica sobre os atuais entendimentos acerca da técnica e da tecnologia, vistos, de modo geral, como capazes de fazer com que os países da periferia do desenvolvimento capitalista aceitem “como veredicto definitivo o seu estado de vida e ainda” orgulhem-se do pouco que ganham, naturalizando o que é uma construção histórica social (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 44).

As considerações apontadas por esta exposição sinalizam para dois usos incorretos do conceito de tecnologia. De um lado, ela é encarada acriticamente com positividade extrema; de outro, a categoria é vista como um dos maiores males da sociedade contemporânea. Esta pesquisa procura desvendar que ambas as visões encontram-se marcadas por equívocos, uma vez que, no momento atual de crise profunda por que passa o capital, as distorcidas compreensões sobre técnica e tecnologia contribuem para manter o Brasil na condição de país periférico, funcionando, outrossim, como um sistema de intertravamento à condição de país participante precário no jogo intercapitalista dito globalizado, circunscrevendo nossa ação ao consumo dos artefatos e elementos tecnificados de toda ordem e espécie dos países de capitalismo central.

Com referência à educação, a costumeira defesa de uma escola subordinada e subserviente ao complexo econômico, de um processo formativo que eduque especificamente para a produção mercadológica, agora tecnificada, acaba se encaixando perfeitamente às pretensões do atrasado projeto de nação dos empresários brasileiros e de seus pares estrangeiros.

2 TRAÇOS DA AMBIVALÊNCIA TECNOLÓGICA

As pesquisas de Amán Rosales Rodríguez (2002, 2006), acerca do tratamento conferido no debate contemporâneo sobre a tecnologia, apontam que esta categoria é analisada como sendo,

de um lado, carregada de algum tipo de determinismo e, de outro, de certo pessimismo sobre a capacidade de controle humano sobre ela. Rodríguez, para chegar a esses apontamentos, analisou parte da publicação sobre o tema produzida pelos filósofos Karl Popper e Friedhish Rapp. O primeiro é reconhecido como um dos mais influentes pensadores das ciências sociais do último século; já o segundo foi escolhido por Rodríguez por se debruçar sobre o debate ético-político que envolve a problemática da tecnologia. A partir das indicações de Rodríguez, podemos inferir que, para além das significativas complexificações que distinguem a obra dos dois filósofos em tela, estes trazem em comum o feito de desconsiderarem a relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética que a tecnologia guarda com o trabalho, detentor em si da real potência científica. Tal desconsideração cega completamente qualquer tentativa correta de analisar o problema, o que apenas pode alimentar as conhecidas fantasias do pensamento pós-moderno.

As publicações dos livros *O advento da sociedade pós-industrial*, de Daniel Bell (1973), *A Sociedade Informática: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial*, de Adan Scaff (1955) e *A terceira onda*, de Alvin Toffler (1997), com resguardo as suas não poucas diferenças, entram no debate sobre a tecnologia de modo que alimentam o vento dos moinhos das concepções alinhadas ao pensamento pós-moderno.

Na sociedade pós-industrial, do primeiro autor, haveria um deslocamento econômico que iria da produção de bens para os serviços. Com isso, ocorreria uma nova distribuição ocupacional, em que uma suposta classe profissional e técnica predominaria sobre as demais. Como descreve Paiva (2016), para que essa fictícia sociedade pós-industrial se configure, no que se refere ao fundamento societal, o conhecimento e a informação precisariam assumir o posto do trabalho. A sociedade informática de Schaff, por seu turno, é bastante otimista diante dos avanços da tecnologia *globalizada*, que teria uma transcendente capacidade para dotar os homens de tempo livre, em que

o conhecimento moveria a sociedade dispensando o trabalho manual e conseqüentemente os trabalhadores. Já Toffler procura indicar que o metabolismo de uma sociedade deve ser procurado em analogia com o funcionamento de uma onda de mudanças. O que estaria ocorrendo, para este autor, não seria uma crise crônica e sim uma terceira onda cuja característica seria dada pela rapidez do desenvolvimento tecnológico que tudo abala. Essa suposta nova onda teria nascido no cenário que se ergue logo após a Segunda Guerra Mundial. Para Toffler, o aumento das comunicações entre povos distantes, propiciado pela difusão das novas tecnologias, sobretudo das comunicações, resultaria na alteração da base econômica da sociedade, influenciando a totalidade das relações sociais (PAIVA, 2016).

A revisão de literatura sobre as obras dos três autores, feita por Aline Paiva (2016), conclui que, para esse grupo de pesquisadores, não é mais a produção material da existência que determina o desenvolvimento da sociedade; agora o que garante tal desenvolvimento é a produção das comunicações, das informações e dos serviços. A autora sintetiza da seguinte maneira como deveria ser a sociedade segundo os três pensadores: o trabalho manual seria “feito pelas máquinas e o mental pelos computadores, ou seja, o trabalho manual” encontrar-se-ia cindido do trabalho intelectual. (PAIVA, 2016, p. 65).

Ao atualizar a problemática, Thiago Chaves Sabino (2015) confirma a tendência de que o pensamento pós-moderno encara o debate que cerca a tecnologia considerando-a, por uma parte, com ingênuo otimismo e, por outra, carregada de exagerado pessimismo. Para navegar nessa ambivalência, parte-se, quase sempre, do ponto de vista subjetivo, procurando valorizar o fato de como a evolução dos artefatos tecnológicos influenciam a construção da ética, dos valores e dos sentimentos dos sujeitos. Para Sabino (2015), autores que abordam a questão a partir dessa perspectiva, a exemplo de cada um a seu turno, Grispun (1999), Rodrigues (1999), Cardoso (1999), Neves (1999), entre outros intelectuais ao pensamento pós-moderno, representam o ponto de vista teórico

majoritário. São esses autores, de maneira geral, que orientam a elaboração de projetos pedagógicos da escola contemporânea, especialmente os currículos da chamada educação profissional e tecnológica, hoje em franca expansão na escola pública brasileira.

Os traços mais significativos da visão predominante, segundo Sabino (2015), respeitando as suas não poucas distinções, são guiados pela compreensão de que o mundo vive hoje a chamada era tecnológica, era da informação, sociedade do conhecimento, entre outras alcunhas desse desalinhamento da razão. Conforme pensa Cardoso (1999), com o rápido desenvolvimento de interfaces – baseadas em telemática, mecatrônica, robótica, entre outras tecnologias das telecomunicações informatizadas – entre o homem e seu cotidiano, estaríamos vivendo uma troca de informações e conhecimentos jamais vista. Seguindo esse modo de analisar a problemática, conforme registrou Sabino (2015), o mundo viveria hoje uma era qualitativamente diferente de outras sociedades que a precederam, visto que é a primeira vez na história humana que o homem possuiria ao alcance de um botão ou de um comando sem fio, o poder de decidir, ou seja, a sonhada liberdade de expressão. Para esse grupo de analistas, ainda segundo Sabino (2015, p. 36), o otimismo em relação aos novos contextos tecnificados fica evidente, uma vez que “a tradicional estrutura de concentração de poder da mídia tradicional tenderia a perder a hegemonia frente às chamadas novas tecnologias da informação.”

Já Rodrigues (1999) se empenha em diferenciar a atualidade das épocas anteriores em virtude dos avanços tecnológicos. Para essa autora, são os meios de comunicação os responsáveis por aproximar as pessoas. Isso, para ela, quebraria todas as barreiras e preconceitos entre os povos, o que, por conseguinte, facilitaria a chamada globalização econômica. Dessa forma, como entende a autora, os ultrajados conceitos de Estado-nação, marca da modernidade, perdem centralidade para as instituições supranacionais. Para Sabino (2015, p. 41), Rodrigues entende que análises como, por exemplo, as que vão de Marx a Freud, “já não daria mais

conta da nova realidade mundializada e em constante e apressada transformação". Assim, razão e objetividade deixam de ser importantes para a apreensão do real. Contudo, contraditoriamente, a autora advoga, ainda segundo Sabino (2015), que é necessário incorporar aos achados científicos e tecnológicos os aspectos subjetivos e inconscientes da razão, tais como os sentimentos, as emoções, a imaginação, dentre outros. Com esse passe de mágica, formar-se-ia o inovador complexo de entendimento criado pelo pensamento pós-moderno para compreender a tecnologia.

Para Rodrigues (1999), a técnica é co-natural ao homem e o que a autora chama de tecnociência moderna é uma produção cultural, logo a ética seria o elemento balanceador para conter os excessos tecnológicos. Assim, caberia ao complexo educativo garantir os valores éticos. O caminho da ética como elemento para se debater a tecnologia é seguido por Neves (1999) que enxerga, com pessimismo, os avanços tecnológicos. Pare ele, nem a responsabilidade individual para com a espécie humana, perante o "estrondoso crescimento tecnológico", poderá garantir a sobrevivência da humanidade.

De modo geral, os autores que se cercam do pensamento pós-moderno para debater a tecnologia, a consideram neutra, não avaliando que a problemática passe pela compreensão da questão de classe que a envolve. Sobre essa contradição, Grinspun (1999) entende que tal categoria, em relação ao seu percurso histórico, se caracteriza, em largas linhas, como um aglomerado de conhecimentos, informações, habilidades, competências que, por seu turno, são oriundas de alguma inovação ou invenção da ciência.

Sobre como esse conjunto de autores alinhados ao pensamento pós-moderno compreende a tecnologia, a síntese crítica feita por Sabino (2015, p. 42) é esclarecedora:

Como vimos, o ponto de vista norteado pelo pensamento pós-moderno não se mostra capaz

de responder aos desafios de organização da sociedade humana e os desafios do atual momento. No tangente à educação, a compreendem como um dos possíveis caminhos para lidar com as “questões éticas” e os “conflitos morais” frente às decisões de grande impacto no mundo. Um bom exemplo de insucesso dessa proposta é o caso das guerras entre as nações, em geral, as nações imperialistas que, independente de aval de organismos multilaterais, como a ONU, atacam militar, política, econômica e diplomaticamente, países mais débeis da cadeia imperialista. Portanto, não será uma proposta “bem elaborada” de **educação tecnológica** que poderá resolver os problemas do capitalismo contemporâneo (negritos nossos, aspas do original).

As investigações conduzidas por Popper e Rapp – revisadas por nos através das reflexões de Rodríguez (2002, 2006) –, assim como suas congêneres¹, bem como as investidas do pensamento pós-moderno, a exemplos de Grispun (1999), Rodrigues (1999), Cardoso (1999), Neves (1999) – muito bem analisadas por Sabino (2015) –, dentre muitos outros autores, por conseguinte, têm que se contentar com enunciados que, no máximo de seus limites históricos, apontem para algum tipo de pessimismo ou otimismo ingênuo. Tais compreensões, guardam em comum o fato de não considerarem a centralidade do trabalho na sociabilidade humana. Não por acaso, esse é o motivo principal pelo qual todo esse conjunto de pensadores não consegue apontar para a essência da problemática que cerca a tecnologia, visto que, independente de cada um dos distintos modos como analisam o debate, mesmo sendo clássicos, contemporâneos, estrangeiros ou locais, não relacionam o fato primordial, qual seja, o homem como sendo o criador da tecnologia e não criado por ela.

3 TÉCNICA E TECNOLOGIA EM ÁLVARO VIEIRA PINTO: DESVELANDO A AMBIVALENCIA

Com base nas pesquisas de Álvaro Vieira Pinto (2008a), o primado da técnica e da tecnologia não deve ser endeusado tampouco repudiado. Essas categorias precisam ser analisadas criticamente sobre bases filosóficas consistentes, de modo a situar seu papel no desenvolvimento histórico da humanidade. Sobre essas considerações é importante pontuar, com o autor, que a reflexão sobre a técnica apenas se torna objeto da filosofia quando aquela se separa de quem a executa. Isso ocorre por existir uma desvalorização do trabalho manual em relação a um nível superior especializado das funções sociais, que se desenrola na educação por meio do que podemos entender como dicotomia educativa. Em geral, no chão do cotidiano, técnico é o trabalhador a quem se atribuem recursos intelectuais específicos, é aquele que vem nos socorrer quando algum dos aparelhos que permeiam a vida moderna, e que, geralmente, possuem fios e botões, para de funcionar. Na realidade, como esclarece Vieira Pinto, isso significa que apelamos para especialistas conhecedores das ações específicas necessárias para recolocar o equipamento em seu perfeito estado de funcionalidade. Assim, esse trabalhador personifica o portador da técnica, “a saber, da mediação, representada pelos atos adequados, que deverão levar ao fim pretendido, a retomada do funcionamento normal do aparelho ou da máquina” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 177).

Dessa forma, a técnica começa a se distanciar de sua gênese, pois, parafraseando o filósofo, deixa de ser um adjetivo enquanto meio para se atingir um fim e inicia sua caminhada em direção à substantivação. Os demais erros metodológicos que a empurram para uma concepção fantasiosa, entificando-a como algo sobrenatural, que perde a relação dialética do ato com o agente operador da ação técnica, devem ser computados para as visões anti-históricas da realidade, as quais são impossibilitadas de perceber o vício de raciocínio, largamente divulgado

pelos escritores impressionistas, espelhados, mecanicamente, na troca de um adjetivo por um substantivo².

Para esse filósofo, rigorosamente, para se definir técnica e tecnologia não se pode estudar a primeira sem posicioná-la no contexto fundamental e exato do seu *locus*: a tecnologia. No entanto, no tecido social, paira sobre essas categorias várias definições que confundem suas adequadas categorizações. De maneira geral, são quatro as definições mais comuns sobre a tecnologia. Inicialmente há a relação com a “arte”, que procura designar teorização, estudo sistemático, discussão científica da técnica, em que se absorve as noções das artes, como habilidades do fazer prático, ou seja, as profissões. Em seguida, ela surge como sinônimo da “charmosa” expressão americanizada, bastante recorrente entre nós: *know how*, ligada à coisa estrangeira, procurando transmitir a ideia de algo superior. Depois, encontra-se a equivalência que procura juntar todas as técnicas disponíveis em uma dada sociedade, em uma fase histórica determinada. Finalmente, encontra-se o conceito de tecnologia associado ao de ideologia³ da técnica. Justamente nessa categorização, Vieira Pinto (2008a, 2008b) pretende trabalhar com mais acuidade. É sobre esse debate que a presente comunicação se posiciona para compreender as categorizações ingênuas ou mal intencionadas do conceito de tecnologia.

O filósofo brasileiro explica que, em função da evolução acentuada das bases materiais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento acelerado da produção industrializada, a tecnologia passou a tomar assento no debate filosófico, assumindo, contudo, majoritariamente, uma posição problemática, como acabamos de verificar.

Com base no pressuposto marxiano, que assume o trabalho como ato fundante do ser social, nosso autor entende que apenas a aplicação correta das leis gerais da dialética pode exprimir todas “as formas de movimentos do mundo material em seu curso histórico” e, assim, nos colocar na trilha do adequado conhecimento (VIEIRA PINTO,

2008a, p. 72). Como ressalta Marcos Cezar de Freitas (2006, p. 84), aquele autor “empreende uma operação conceitual muito assemelhada ao método lukacsiano, o que lhe permite afirmar que estudar o trabalho e a tecnologia corresponde a investigar a cultura daqueles que têm acesso imediato à realidade, como diria Lukács”. Sobre o método seguido por Vieira Pinto (2008a, 2008b), Freitas (2006) ainda nos diz que o filósofo se vale da antropologia para complementar sua argumentação, renegando a autonomia da cultura com relação à técnica, ou, em última instância, ao trabalho.

Uma das mais nocivas substancializações que cometemos quase inconscientemente, passando assim despercebida, é a que se refere à cultura. Aparece-nos como uma realidade em si. Definimos então as técnicas declarando-as pertencentes a certa cultura, substantivada, entificada, quando a verdade encontra-se na expressão inversa. [...] Atribuímos certas técnicas antiqüíssimas, por exemplo à cultura paleolítica, quando deveríamos dizer o oposto, pois são as técnicas executadas em tal fase do desenvolvimento humano que configuram o conceito chamado cultura paleolítica. (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 65).⁴

Ao conceber a técnica como algo material, condicionada historicamente por seus produtores, tendo no trabalho humano a mediação original, o autor nos possibilita avançar sobre os objetivos de nossa exposição. Por definição, todo ato humano é, em si, uma ação técnica, pois quando o homem torna-se um ser social produtor de si mesmo, constitui-se simultaneamente em ser técnico. Assim, transcorre a tese central de Vieira Pinto (2008a, p. 176): “a técnica define primeiramente uma qualidade do ato material produtivo; só no segundo momento do processo cognoscitivo se transfere do ato ao agente, o homem que pratica atos técnicos, isto é, produtivos de um fim bem determinado”. Precisamente, a técnica consiste em “obedecer

às qualidades das coisas e agir de acordo com as leis dos fenômenos objetivos, seguindo os processos mais hábeis possíveis em cada fase do conhecimento da realidade” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 62).

Não resta dúvida de que existe um caráter necessariamente técnico em toda e qualquer ação humana, pois agir significa um modo de ser em-si ligado a alguma finalidade que o indivíduo se propõe a alcançar. A dialética da ação com o agente que põe a teleologia em movimento, do sujeito com o objeto, do produto desenvolvido pelo produtor a partir do que se apresenta a ele posto pela natureza; e, posteriormente, o que esse homem realiza a partir do já produzido pelos seus antepassados, imbrica-se na gênese onto-histórica da técnica.

[...] o adjetivo “técnica” aplica-se primordialmente por sua derivação filosófica autêntica, e em caráter existencial justo, ao ato da produção de algo. É o ato que fundamentalmente deve ser julgado “técnico”, ou não. E entre os atos, aquele que direta e mais originalmente recebe esta qualificação é o de produzir. Sendo um ato definidor da existência humana, porque exprime a condição primordial da conservação dela, permitindo ao ser vivo conservado raciocinar sobre si, é a ele que compete natural e originalmente a qualificação “técnico” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 175, aspas do original).

O intelectual brasileiro enfatiza que a filosofia da técnica – a tecnologia – precisa estar baseada nas contradições existentes nas relações entre homem, natureza e sociedade, devendo ser contextualizada no modo de produção vigente. Para Vieira Pinto (2008a, p. 175), em termos filosóficos, “[...] o ato [técnica] realiza, enquanto mediação, o fim intencional do agente.” Revelando-nos, com isso, a essência da técnica; isto é, “a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente.” Esse ato é, efetivamente desenvolvido, a partir do trabalho humano, visto que é essa categoria que “contém a mediação original, por isso sempre de caráter material.” (VIEIRA PINTO, 2008, p.

175). A técnica, desse modo, só pode ser avaliada e classificada em boa ou má quando correlacionada às suas finalidades.

A citação a seguir, embora longa, esclarece filologicamente como a técnica se desloca semanticamente de um adjetivo para um substantivo.

A principal confusão envolvente da consciência simplista quando trata da técnica consiste em considerá-la uma substância, um objeto, ao qual é lícito atribuir efeitos, como se estivéssemos em face de uma “coisa”, e até, em casos de extremo desordenamento, de uma pessoa. A expressão imediata desse engano encontra-se no emprego, já agora inerradicável, da palavra “técnica” com o valor gramatical de substantivo abstrato. Tal maneira de falar, embora hoje impossível de ser eliminada em razão da fixação vernacular, tem por origem um mal-entendido. A palavra “técnica” na verdade designa um adjetivo, *τέχνικη*, e não um substantivo. Refere-se a um verdadeiro substantivo, a “tecne”, *τέχνη*, traduzido pelos latinos em sentido geral por “ars”, arte. Entretanto, aparece igualmente a fórmula latinizada “*techna*”, de uso extremamente raro, com o sentido de “astúcia”, “manha”, quase certamente por influência do substantivo “*technicus*”, que mais se aproxima do grego, designando o mestre de algum ofício artesanal. A conotação indiscutivelmente desprezível do segundo termo, aplicável quase sempre a escravos, proscreveu o emprego da tradução de “*tecne*” por “*tecna*”, afirmando a preferência por “*ars*”. Por motivos de caráter semântico acabou impondo-se o adjetivo “técnico(a)”, revestido da categoria gramatical de substantivo, assim se conservando nas línguas modernas. (VIEIRA PINTO, 2008, p. 174-175, aspas e itálicos do original).

A partir da conceitualização da técnica e da tecnologia de modo simplista, sustenta o autor, produziu-se intencionalmente e

ou ingenuamente uma conexão de fatores que servem de base de sustentação a um apanhado de concepções teóricas ilusórias. Tais misticismos conceituais pretendem, em última instância, esconder o cenário atual por que passa o capitalismo que, segundo argumenta Mézáros (2000, 2002, 2003), está mergulhado na crise estrutural do capital. Os defensores da ordem, que, segundo Vieira Pinto (2008a), são os mesmos ao longo da história, com a finalidade de obstacularizar a real potencialidade da técnica e da tecnologia para vida humana, plantam o temor ou o otimismo acrítico, procurando encobrir que homem e tecnologia estão condicionados por uma relação de reciprocidade dialética com o ato fundante da sociedade: o trabalho. Com efeito, a vida humana não pode estar subsumida à técnica, visto que essa categoria não se determina por si só, mas no regime social estabelecido. Para utilizarmos as reflexões que Rüdiger (2005) pinça a partir das pesquisas de Vieira Pinto (2008a), ponderamos que a promoção publicitária da técnica é tão alienante quanto sua rejeição.⁵ A ambivalência da tecnologia, portanto, em um contexto de crise profunda do sistema capitalista, “demonstra-se muito apropriada para dar-lhe a aparência de divindade transcendente” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 291).

A história se encarregou de registrar a maneira como alguns povos se desenvolveram por meio da espoliação, pilhagem, genocídio, dentre outras práticas brutais de acumulação, como registra Engels (2009). Nos marcos do capitalismo monopolista em sua mais severa crise, essa evolução deixou importante herança para o alarmante desnível de acúmulo de técnicas e tecnologias entre os países situados no centro e na periferia do capitalismo. As máquinas construídas pelo trabalho humano não têm o poder de promover a atual precarização social agudizada pelo capital em sua crise estrutural. A essência do problema reside no emprego que se faz da tecnologia, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial.

Sobre as facetas – malévola e redentora – assumidas pela tecnologia nos tempos atuais, o próprio Vieira Pinto (2008a) argumenta que alguns literatos e filósofos, debruçados sobre a filosofia da técnica, utilizam-se de sofisticados argumentos para fazer apologia ao que acreditam ser a “sociedade do conhecimento”, “era tecnológica”, “civilização informática”, entre outras expressões com o mesmo viés ideológico. Aqui, vale epigrafar que em seu sentido ontológico, o termo “era tecnológica” designa toda a época da evolução humana em que o homem age sobre a natureza a partir das técnicas disponíveis para satisfazer contradições existentes entre ele e o meio natural. Logo, nas profundas arguições de (Vieira Pinto, 2008a, p. 63):

Toda fase da história humana, em qualquer cultura, caracteriza-se, do ponto de vista descritivo, pelas produções técnicas capazes de elaborar. O salto representado pela habilidade de polir a pedra, em contraste com a simples fragmentação, tem tão alta importância que pode ser utilizado como manifestação divisória de dois pólos multimilenares da evolução humana. A passagem, posterior, à agricultura, à domesticação de animais e à produção de utensílios de barro são fatos de transcendência comparável à da chamada Revolução Industrial dos tempos modernos e, na atualidade, à introdução das novas fontes de energia obtidas das reações nucleares.

Segundo esse autor, no entanto, todas as eras foram tecnológicas, todas expressaram o apogeu da evolução técnica humana situada historicamente. A tecnologia, no entendimento de Vieira Pinto, (2008a, p. 47), é compreendida como um fator de propulsão do desenvolvimento da humanidade e “supor o contrário, seria imaginar que a história se repita, estacione ou corra para trás; o homem, jamais seria humanizado se não fosse tecnológico.” Para o filósofo brasileiro, a expressão “era tecnológica” é utilizada, para distinguir os tempos atuais dos tempos

mais remotos da humanidade ou ainda, para conferir supremacia às nações que estão no centro das relações *globalizadas* em detrimento de outras que compõem a periferia do capital. Por intermédio da síntese de Rüdiger (2005), percebemos que a tecnocracia e seus agentes futuristas comemoram com indisfarçável otimismo o estágio da técnica atual, nublando seu adequado entendimento. Enquanto esse acrítico otimismo se propagandeia, o reacionarismo, revestido de um pessimismo que partilha da mesma ausência crítica, reprova a tecnologia pelas mesmas razões, ainda que de forma inversa, visto que, ao suscitarem o elogio dos estágios mais atrasados de vida social, certificam, em tom apocalíptico, que o desenvolvimento da sociedade deve processar-se alheio às vantagens conferidas pela técnica moderna. Em síntese, o desenvolvimento da técnica na chamada era tecnológica sofre dois ataques frontais. Se, por um lado, é tida como demoníaca, por outro, é apresentada como a apologética saída para os males da sociedade contemporânea, sobretudo nos países que orbitam na periferia do capitalismo avançado. Para fecharmos com uma expressão, ambas as posições, por não levarem em conta o fato absolutamente primordial, qual seja, a relação produtiva que o homem mantém com o trabalho, são completamente falsas.

O diálogo com as pesquisas de Vieira Pinto (2008a), sintetizado nas palavras de Ribeiro (2015, p. 66), é-nos bastante apropriado para resumir o que pretendemos indicar:

distanciado do mundo devido à privação da prática de transformação material da realidade e do estranhamento com o produto de seu trabalho, perdeu, pouco a pouco, a noção de ser o autor de suas obras, acreditando estar situado numa era privilegiada em relação às demais devido às regalias que alguns poucos concentram.

Ou como registra Chasin (1988, p. 119):

É como se a tecnologia fosse expulsando do campo da humanidade o homem. É como se a criatura do homem – a tecnologia – começasse agora a agir por conta própria e massacrando o homem. Esta é uma visão equivocada porque a culpa não é da tecnologia, mas das relações de produção. Quem determina a expulsão do quadro humano do homem não é a tecnologia, mas as relações de produção que absorvem esta tecnologia. Esta mesma tecnologia absorvida em novas relações de produção produzem exatamente a base material da emancipação do homem.

Isso significa apontar, apoiados em Vieira Pinto (2008a, p. 269), que a tecnologia “deve ser, por necessidade, patrimônio da espécie”. O ser social, ao longo da história, aprimorou constante e crescentemente sua técnica para viabilizar a evolução e perpetuação de toda a espécie. Esse é o principal motivo pelo qual não se pode justificar o problema da pobreza, ou seu oposto, apenas “nas entranhas da tecnologia”, pois o conjunto de mazelas sociais – imposto à maioria da população mundial – ou benesses desfrutadas por poucos privilegiados socialmente, deve ser justificado na essência da estrutura social do modo de produção que rege a sociedade. Em poucas palavras: o princípio que cria pobres e ricos é o mesmo modelo opressor regido pelo capitalismo em crise profunda; ele não está na tecnologia em si. As técnicas modernas, embora sirvam de fator de desenvolvimento para as forças do capital, são, para garantir o seu caráter ontológico-dialético, elemento fundamental para a emancipação humana.

Segundo Freitas (2006), umas das questões fundamentais que motivaram os estudos de Álvaro Vieira Pinto a procurar argumentos no marxismo clássico e, assim, recusar a crença de que a tecnologia necessariamente se vincularia à opressão social, foi o problema plantado para a juventude brasileira. Para o filósofo fluminense, por considerar o trabalho tecnologicamente elaborado um direito e uma prerrogativa

da juventude, era necessário desmistificá-lo. Exatamente nessa mistificação do real, utilizada para justificar as políticas educacionais que consideram o ensino profissionalizante como principal, para não dizer única alternativa possível aos filhos dos trabalhadores, é que apoiamos a desconstrução da idolatria ou da maledicência vinculada à suposta era tecnológica. Isso permite-nos avançar sobre a demonstração do arcabouço ideológico que reveste tal misticismo, de modo que possamos denunciar as refinadas táticas de controle daqueles que Vieira Pinto (2008a, p. 65) nomeou de “grandes conglomerados capitalistas”, que, na esfera local, sob o gosto da atrasada elite, procura determinar os rumos da educação imposta à classe trabalhadora.

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA: A ESCOLA DO TRABALHADOR NO CENTRO DE INTERESSE DO MERCADO

Segundo indica Quartiero, et ali., (2010), os textos oficiais que organizam os currículos para o sistema de educação básica no Brasil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2000), registram perspectivas distintas sobre tecnologia. Esses autores apontam que se, por um lado, há vinculação da escola aos distintos modos de produção, em que se relaciona o contexto histórico educativo com produção, de outro, impera o otimismo acrítico sobre a suposta “era tecnológica”.⁶

Já nas Diretrizes curriculares: nível tecnológico, encontramos uma boa ilustração do que criticam aqueles autores. Esse texto oficial, reproduzindo argumentações defendidas pelo engenheiro Milton Vargas, escreve o seguinte: “As tecnologias, embora bem-sucedidas, são, em sua maioria, importadas. Esta talvez seja a razão da atual crise em nossa indústria e da necessidade que ela sente em adquirir competitividade internacional.” As conclusões de Vargas são

ainda mais instigantes, observemo-las: “Isso comprova nossa tese de que tecnologia não é mercadoria que se compra, mas, sim, que se aprende.” (*Apud* BRASIL, 2002, p. 25-6). Outros autores, a exemplo do economista Bresser Pereira, entram em acordo sobre a importância da tecnologia para o desenvolvimento industrial brasileiro, razão pela qual, tanto para o engenheiro como para o economista, o Brasil teria que importar recursos externos, bem como tecnologia. Mesmo que a fala de Pereira esteja situada na década de 1960, seu conteúdo muito se aproxima ao de Vargas, expressado cerca de trinta anos depois. Para o economista, o desdobramento industrial dos países de capitalismo avançado desenvolve-se por sobre a absorção de técnicas emergentes que, depois de aperfeiçoadas, foram adequadas às necessidades econômicas dos respectivos países. Já para o caso do Brasil, Pereira (1980), entende o problema de modo contrário, uma vez que, em sua visão, a tecnologia usada aqui é importada e, portanto, está desadaptada das necessidades locais. Isso provocaria, pensa o autor, profundas distorções econômicas, sobretudo na problemática do emprego. Observemos como a contradição salta os olhos. Se, por um lado, o Brasil precisa se desenvolver e assim importar uma menor quantidade de artefatos tecnológicos⁷ e, se, por outro, o país necessita produzir pesquisa científica que materialize o amadurecimento de melhores condições tecnológicas, a saída não seria, ao contrário de apostar na chamada capacitação tecnológica, como pensam o MEC, seus intelectuais e mais uma infinidade de nomes, investir maciçamente em pesquisa científica, tornando, assim, o país independente da compra de tecnologia dos países produtores de artefatos tecnológicos considerados de ponta?

Sem o adequado entendimento da teia de complexas mediações que posiciona o Brasil no mapa do mundo batizado de globalizado, condicionado como de país periférico, que, por seu turno, precisa comprar artefatos tecnológicos produzidos nos países de capitalismo central, não há como se compreender a relação da técnica e da

tecnologia com o complexo educativo, particularmente aquele chamado de profissionalizante. Com efeito, desprovidos dos elementos teórico-metodológicos que orientem uma análise devidamente histórico-contextualizada na realidade, os elaboradores desses textos acreditam no desenvolvimento tecnológico como determinação central da sociabilidade humana atual. Por isso, são incapazes de esclarecer o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em relação dialética com o plano das necessidades humanas, vinculadas, por sua vez, por meio de uma teia de inúmeras mediações ao complexo do trabalho, restando-lhes, portanto, a crença ufanista, míope, apologética e pós-moderna da existência de uma “era tecnológica”.

Esse é o cenário em que desvendar a ambivalência assumida pela técnica e pela tecnologia permite uma análise com mais consistência sobre como essas categorias são transplantadas para as reformulações educacionais que, por sua vez, servem de sustentáculo para que a burguesia brasileira operacionalize, por meio da chamada educação profissionalizante, seu projeto de escola para os trabalhadores. Nos países cujas fronteiras estão limitadas à periferia do capital, a adequada compreensão da relação tecnologia-sociedade torna-se ainda mais importante, visto que, como indica Freitas (2006, p. 92), as investigações de Vieira Pinto demonstram “que um dos maiores danos causados pelo desnível entre países de capitalismo desenvolvido e os de capitalismo periférico é a disseminação da crença de que grandes problemas resultam somente da ineficiência de gestão e falta de instrumentos adequados de ‘engenharias sociais’”. O filósofo brasileiro, para Freitas (2006), retira o véu da propagada imagem de “era tecnológica” ao desnudar que esse equívoco trata-se, em essência, de um mergulho no provincianismo característico da consciência ingênua. Nas palavras de Vieira Pinto (2008a, p. 170): “o laboratório de pesquisas, anexo à gigantesca fábrica, tem o mesmo significado ético da capelinha outrora obrigatoriamente exigida ao lado dos nossos engenhos rurais”.

Na interpretação que Freitas (2006, p. 93) realiza sobre as pesquisas do filósofo fluminense, observando cuidadosamente as desigualdades entre as sociedades, Vieira Pinto entende que os sujeitos considerados, agressivamente, de primitivos, “vivendo praticamente ocupado todo o tempo nos afazeres da subsistência individual e da espécie, está muito mais imerso numa sociedade tecnocrática do que nós, que dispomos de maior liberdade de movimentos.” Assim, não estaríamos vivenciando muito mais uma sociedade tecnocrática que tecnológica? Visto que, para Vieira Pinto, na medida do desenvolvimento da tecnologia decresce a tecnocracia. Como entende Freitas (2006), o filósofo “recusou-se a ver na disseminação do uso da máquina e do computador um elemento comprovador da ‘qualidade’ presente na opção vulgarmente defendida pelas elites de então: entrar na era tecnológica para superar a desigualdade.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tematização sobre a ambivalência da técnica e da tecnologia foi necessária em virtude da necessidade de se clarear a potencialidade social da utilização dessas categorias. Era preciso também esclarecer como a ideologia dominante esconde a real capacidade da tecnologia, uma vez que necessita se beneficiar, por intermédio da entrada dessa categoria no aparato produtivo, de um maior potencial de exploração.

A ideologia de uma elite atrasada, cuja miopia faz acreditar que o processo educativo deve se subordinar subservientemente para respaldar suas gananciosas fantasias de lucrar com a miséria coletiva, é o que induz as políticas educativas creditarem suas principais fichas em uma formação específica para um ofício imediato como elo principal para assegurar o apregoado desenvolvimento econômico, hoje dito sustentável. Para a elite local, a educação é um negócio como qualquer outro, tanto faz se vender esterco, ração, leite, ou ensino, o que importa para nossos atrasados empreendedores é o lucro gerado pelo produto.

Um bom exemplo do retardo empresarial brasileiro foi dado pela polêmica entrevista de João Uchôa Cavalcanti Netto, fundador da Universidade Estácio de Sá, uma das instituições de ensino superior que mais cresceu no Brasil nas últimas quatro décadas. Disse com rara franqueza o “bem-sucedido” empresário da educação ao jornal *Folha Dirigida* (2001): “A pesquisa é uma inutilidade pomposa, uma perda de tempo”. O senhor Uchôa quis dizer que ciência ou tecnologia são importantes sim, mas apenas como elementos impulsionadores de vendas. Para a classe trabalhadora que tem acesso precário aos avanços da ciência e ou da tecnologia, como muito bem demonstrou Álvaro Vieira Pinto (2008a), enquanto não se romperem as amarras que mantêm duas classes distintas, a mais rústica ferramenta continuará tendo sua utilidade na vida cotidiana.

Para o presente artigo, diante do fenômeno da chamada era tecnológica, o fato de as interpretações idealistas, sejam elas mal intencionadas ou ingênuas, desconsiderarem a relação de dependências ontológica, reciprocidade dialética e autonomia relativa da tecnologia em relação ao trabalho, impede uma adequada compreensão do problema em tela. Em consequência desse limite, tais investigações têm que se contentar com enunciados que apontem para algum tipo de determinismo, de pessimismo do controle da humanidade sobre sua materialidade, ou de otimismo ingênuo, bastante apropriadas às fantasias do pensamento pós-moderno. Com efeito, tais análises acabam por apresentar formulações muito bem adaptadas ao capital contemporâneo em crise crônica, que aplaude, por intermédio do direcionamento de seus investimentos em pesquisas – geralmente públicos – toda a panaceia que circunda o mundo universitário com a charmosa denominação de “pesquisa tecnológica-aplicada”.

Para Vieira Pinto (2008a), a técnica jamais pode ser pensada dissociada de seu criador: o homem; do mesmo modo, ela não tem por si só como chegar a dominá-lo, “pois não há ‘a técnica’, mas sim” a humanidade executora de determinadas ações que recebem dos

homens esta qualificação. A técnica não pode ser pensada sem o homem, “pelo simples motivo de estar sempre subordinada aos interesses dele”, o que acarreta a impossibilidade de subordinação do homem à técnica/ tecnologia (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 158). Para esse autor, jamais essas categorias escaparão ao poder do conjunto da humanidade. Tais ilusões teóricas, podem apenas ser concebidas por dentro “das ficções literárias dos pensadores terroristas” contemporâneos ou mesmo clássicos, assegura Vieira Pinto (2008a, p. 158).

Como adverte Mészáros (2002), distante da imaginada fartura garantida pela tecnologia, como pensam seus ufanistas defensores, o futuro apenas pode prometer a dominação contínua de algum tipo de escassez para a humanidade que possa potencializar as vendas e, conseqüentemente, o lucro capitalista. Como sintetiza o pensador húngaro:

Conceber outra forma de ciência e tecnologia hoje em dia é substituí-las na imaginação por uma forma existente que, na verdade, primeiro teria de ser (e só poderia ser) criada, no quadro de uma ordem sociometabólica socialista – e isto, para poder continuar sustentando, de maneira absolutamente falaciosa, que as forças positivas dessa ciência e dessa tecnologia já estão a nosso dispor e poderiam felizmente constituir aqui e agora a base produtiva de uma ordem socialista de reprodução. (MÉSRÁROS, 2002, p. 266).

A presente exposição, portanto, posiciona-se radicalmente contrária aos defensores da ambivalência da tecnologia, vislumbrando outra perspectiva. Entendemos essa categoria na perspectiva do filósofo brasileiro, ou seja, como algo que deveria “ser, por necessidade, patrimônio da espécie” humana (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 269), visto que a tecnologia não guarda o cerne de ser malévola ou benéfica em si. Amparados pelas pesquisas do filósofo fluminense, repetimos, só é

possível estudar a técnica posicionando-a em seu *locus*: a tecnologia. Compreendemos ser o emprego que se faz da tecnologia, em essência, o contexto que devemos procurar o âmago da questão, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário moderno coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial.

REFERÊNCIAS

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3 , de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares**: nível tecnológico. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares**: nível técnico. Brasília, 2000.

CARDOSO, Tereza Fachada L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

CHASIN, J. **Superação do Liberalismo** – transcrição literal das aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. De Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988.

Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/index.php?id=Autores&aut=Chasin,%20Jose> . acesso em: 03/03/2016.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Ed 3ª. São Paulo, Escala, 2009.

FOLHA DIRIGIDA (2001). **Universidade e ignorância**. Observatório da Imprensa. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/asp21112001994.htm>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores associados, v. 11 n. 31, p. 80-95, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: Socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. A crise estrutural do capital. In: **Outubro**-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.

NEVES T. Henrique. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas**. São Paulo: Expressão Popular/Fapesp, 2007.

NEVES, Antonio Maurício C. das. Ética, tecnologia e sociedade. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

PAIVA, Aline Nunes. **O viés mercadológico do programa de educação para todos: uma análise onto-crítica das políticas educacionais brasileiras**. Dissertação – (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Centão Central e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FECLESC/FAFIDAM. Limoeiro do Norte/CE, 2016.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

QUARTIERO, Elisa Maria; eti., ali.,. Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. IN: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos. **Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: a escola do trabalhador sob lógica empresarial**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2015.

RODRIGUES, Anna Maria M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, Anna Maria M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRÍGUEZ, Amán Rosales. **Aspectos históricos y normativos del desarrollo tecnológico según Friedrich Rapp**. Revista de Filosofía. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 31. n.1, p. 37-59. 2006. Disponível em: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/00348244/articulos/RESF0606120037A.PDF>. Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. **Popper y la tecnología**. Revista de Filosofía, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 27, n. 1, p. 135-159. 2002. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202120135A>. Acesso em: 2 jul. 2014.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861 – 1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RÜDIGER, Francisco. **Marxismo e a antropologia da técnica**. IN: Revista Contemporânea, UERJ, Edição 05, vol.3, n. 2, jul/dez 2005.

SABINO, Thiago Chaves. **A educação profissional no Ceará**: o projeto ensino médio integrado sob a crítica marxista. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2015.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial. São Paulo: EdUNESP/Brasiliense, 1993.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008a. Vol 1.

_____. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008b. Vol 2.

NOTAS DE FIM

1 Aqui podemos incluir além de Bell (1973), Adan Scaff (1955), Toffler (1997), uma gama tão extensa de pensadores que o espaço por nós utilizado seria pequeno.

2 Entre esses pensadores, Vieira Pinto (2008a) exemplifica os casos de Martin Heidegger e Oswald Spengler. Aqui podemos somar, considerando as suas distinções, os já citados Popper e Rapp.

3 Não temos como aprofundar aqui a questão da ideologia, apenas registramos o que nos diz Chasin (1988): ideologia não é um pensamento falso ou verdadeiro; não é falsa consciência. É uma proposta com alguma função social. Para o autor, essa confusão conceitual foi causada por Marilena Chauí em seu livro *O que é ideologia*, onde a autora “confunde uma determinação ontológica no Marx com uma determinação gnosiológica (CHASIN, 1988, p. 109).” O autor ainda adverte que não é somente a filósofa brasileira que comete esse engano, “mas praticamente a totalidade das pessoas para as quais a ideologia aparece como falsa consciência como instrumento de dominação. Direito, política, arte, filosofia, ciência são ideologias, são propostas, são os momentos ideais que o homem se põe para efeito de guiar a sua efetivação. Cada uma dessas que eu enumerei, em âmbitos e em momentos distintos (CHASIN, 1988, p. 109).” Complementa Chasin (1988, p. 109) que [...] “A ideologia é a função ideal na prática. E a razão política como ideologia é a ideação como proposta para efetivação na vida social. Se é verdade ou mentira não faz diferença para a eficiência imediata. É a ideação, no contexto da sociedade e particularmente no contexto das sociedades clivadas, que ilumina uma certa compreensão do que ocorre e é proposta para a resolução dos choques, dos conflitos, das lutas. Se é verdade ou falsidade não altera em nada porque a ideologia é uma função social da ideação.” Para aprofundar, ver Marx (2007), Lukács (2013) e Vaisman (2010).

4 Atualmente assistimos a uma total banalização do uso dos chamados dispositivos móveis de comunicação, o que aponta para uma mudança nos parâmetros de comportamento das relações humanas. É comum se verificar pessoas sentadas em uma mesa de refeição sem dialogarem entre si, apenas passam mensagens eletrônicas entre uma garfada e outra; assistimos a motoristas guiarem seus veículos enquanto trocam mensagens por tais dispositivos, muitos outros exemplos poderia ser somados para comprovar que a chamada mobilidade comunicativa está mudando comportamentos, o que comprova a tese de Vieira Pinto pela qual a base técnica vai determinar a cultura e não o contrário.

5 Henrique T. Neves (2010), mesmo que embasado em teorias diferentes das de Vieira Pinto, chega a conclusões próximas às de Rüdiger (2005), que, por seu turno, toma como solo para suas análises, as teses do filósofo fluminense.

6 Quartiero, et., ali., (2010, p. 286) entendem as tecnologias incorporadas à educação escolar como “ formas simbólicas inventadas (linguagem, representações icônicas, saberes escolares), tecnologias organizacionais (gestão, arquitetura escolar, disciplina) e tecnologias instrumentais (quadro-verde, giz, televisão, vídeo, computador)”.

7 Como bem reconheceu acima Vargas, embora sem considerar os elementos de contextualização e problematização necessários a uma real compreensão da questão.

IMPLICAÇÕES DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EJA CADA VEZ MAIS JOVEM

*Francisca das Chagas Silva Lima
Carolina Coimbra de Carvalho
Maria da Gloria Carvalho Moura*

1 INTRODUÇÃO

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) revelam que o Brasil possui uma população de aproximadamente 50,5 milhões de pessoas, dividida equitativamente entre homens e mulheres, pertencentes ao segmento definido como juventude, com idades entre 15 e 29 anos, ou seja, aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população brasileira, é considerada jovem e, com essa representatividade, a juventude do país encontra-se envolvida em diversas questões sociais, culturais, educacionais e econômicas que tem merecido atenção devido à complexidade que esta categoria representa.

Com relação ao atendimento educacional do segmento jovem do país, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) hoje tem se tornado espaço alternativo de ingresso para pessoas que, por diversos motivos, deixaram de estudar na “idade apropriada” ou não lograram êxito em suas experiências escolares no ensino regular.

Sabe-se que, tradicionalmente, a EJA foi caracterizada pelo atendimento àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola, na idade considerada adequada, ou ainda aos que ingressaram, mas não puderam nela permanecer, em decorrência de contextos sociais marcados por fragilidades, em que a escola não era acessível. Ainda, este espaço era ocupado pela alfabetização de adultos, o que

também ajudou a reforçar a ideia de que esta modalidade de ensino estava voltada para as pessoas com faixa etária mais elevada, criando um estigma acerca de sua clientela.

Porém, as mudanças na configuração da EJA, na contemporaneidade, têm provocado debates sobre o tema, em decorrência dos desafios que representa a oferta de ações formativas, principalmente dessa modalidade de ensino, evidenciando a necessidade em se aprofundar tanto a investigação quanto o debate não somente acerca da juvenilização, como também, dos resultados do ensino fundamental dito regular, bem como das mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano (HADDAD, 2002, p.18).

Desse modo, o público que busca a EJA hoje diz respeito não só àqueles que nunca foram à escola por circunstâncias específicas relativas a um dado contexto social, mas também pelos que frequentaram os bancos escolares do ensino regular e não construíram aprendizagens e vivências significativas suficientes para prosseguir seus estudos, concluindo o nível de ensino fundamental ou médio na idade própria.

Sobre estes jovens, Andrade (2004, p.50) aponta que:

São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um “incansável” número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos).

Diante do exposto, é fundamental compreender o perfil dos educandos da EJA na contemporaneidade, conhecer sua história, cultura e costumes, repletos de experiências de vida e que, em algum dado momento de sua trajetória afastaram-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais e entre os jovens, é vital

compreender além destes aspectos, as questões relacionadas à condição juvenil que certamente interferiram nessas idas e vindas do processo de escolarização.

Brunel (2004, p.11) destaca que estudar o fenômeno do rejuvenescimento, que surgiu no panorama brasileiro a partir dos anos de 1990, é fundamental, uma vez que contempla uma categoria esquecida durante duas décadas no âmbito das pesquisas educacionais.

Haddad e Di Pierro (2000, p.127), consideram que há uma diferenciação entre o público situado em uma faixa etária mais elevada e que busca recuperar o tempo que passou fora da escola, além da integração sociocultural, entretanto a inserção de uma clientela cada vez mais jovem na escola tem promovido uma relação de tensão e conflito entre gerações, influenciando a evasão nas salas de EJA. A vivência na escola possibilitou constatar que, com o passar dos anos, esse processo de juvenilização e os conflitos entre gerações aconteciam de forma cada vez mais crescente.

As turmas de EJA são marcadas pela heterogeneidade e o perfil dos estudantes passa a se apresentar com uma nova identidade, não só focada numa distinção etária, mas ainda apresentando um conjunto de diversidades expressas tanto por jovens, quanto por adultos, instaurando, em sala de aula, por vezes, um campo de conflitos, interesses e disputas.

Justamente esses contextos têm desafiado as políticas públicas e educadores da EJA a reconhecerem e trabalharem com a diversidade, no desenvolvimento de novas compreensões acerca da heterogeneidade de culturas, de idades, de interesses, de traços e perfis individuais. (CARRANO, 2007, p.9).

O autor destaca ainda que os jovens que chegam à escola são sujeitos com múltiplas trajetórias de experiências e vivências de mundo, marcados pelos seus ciclos de vida e relações sociais e não se comportam da forma neutra esperada pelos professores, ocasionando os conflitos, não só entre alunos e alunos, mas também entre alunos e docentes. (CARRANO, 2007).

Dentre as diversas questões que norteiam este estudo e merecem investigação, buscando identificar as implicações que, de fato, surgem com o processo de juvenilização na EJA, destacam-se: de quem estamos falando quando nos referimos aos sujeitos jovens da EJA? Em que medida o fenômeno da juvenilização ocorre nas classes da EJA no Brasil, no Maranhão e em especial em São Luís?

Partindo da problematização proposta nesta pesquisa, compreende-se que a EJA e as dinâmicas pertinentes a esta modalidade de ensino são alvo de estudo e que não podem ser analisadas e explicadas se não estiverem articuladas aos desafios da educação básica, o que resultará em implicações para esta modalidade de ensino a ser investigada.

No trato metodológico, a pesquisa define-se como de cunho bibliográfico, promovendo uma revisão da produção teórica existente sobre o tema, visando à construção de quadro conceitual sobre o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos.

Na revisão teórica, destacam-se os trabalhos de Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1987), entre outros, relativos à construção histórica e política da educação de jovens e adultos. Já na discussão sobre as questões pertinentes à juventude, são utilizados no referencial teórico autores como Spósito (2002), Rummert (2007), Carrano (2000, 2007, 2010), Brunel (2004), Pais (1990, 1993), Dayrell (1996, 2003, 2004, 2007) dentre outros, que articulam o conceito de juventude(s) e culturas juvenis como construções históricas e culturais, possibilitando, ainda, um entendimento sociológico da categoria juventude, favorecendo o entendimento sobre a juvenilização na EJA.

Outro procedimento técnico adotado foi a pesquisa documental, que recorre a fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico, tais como: os dados do Censo Escolar entre os anos de 2013 a 2016, considerando a distribuição das matrículas de EJA por faixa-etária ao longo desses anos no Brasil, no Maranhão e em São Luís.

Enfim, este estudo propõe-se desenvolver uma reflexão acerca de uma das problemáticas que permeiam a educação de jovens e adultos, ressaltando a necessidade de se constituir como ponto de partida para a continuidade de outras pesquisas num processo contínuo e permanente.

2 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO: AS MARCAS DA FRAGILIDADE E DESCONTINUIDADE NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo de sua trajetória e consolidação como modalidade de ensino da educação básica passou por transformações relacionadas às questões políticas, econômicas, geográficas e sociais que marcaram o desenvolvimento da história educacional brasileira. Com base neste entendimento, tentar resgatar a história da EJA é uma tarefa complexa, considerando as tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação.

Ao focarmos a atenção para a trajetória da EJA, é preciso lidar com uma herança de inconseqüências, inconstâncias e fragilidades ocasionadas pela ausência de políticas públicas efetivas voltadas para o atendimento das necessidades educacionais de um importante segmento da população, visto que o foco das ações do Estado para com a educação dessas pessoas sempre esteve atrelado aos interesses econômicos das classes dominantes, visando a manutenção do *status quo*.

Dessa forma, foi comum a existência de diversos programas e projetos que, a cada gestão, mudavam apenas “a capa”, mas continuavam com as mesmas finalidades, objetivos e metodologias que não favoreciam desenvolvimento intelectual, nem social aos participantes, por terem como características o aligeiramento e muitas vezes um cunho assistencialista.

Deste modo, a história da EJA é fortemente marcada por relações conflituosas de domínio e submissão estabelecidas entre a elite e as classes populares do Brasil, evidenciada a partir da concepção que as

elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo, na sociedade, ambos lugares bem distintos. Tal concepção nasce da relação entre conquistador e conquistado, dominante/dominado e perdura, ao longo dos tempos e, às vezes, encontra-se, de forma implícita, em documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social do estado brasileiro com essa parcela da sociedade.

Nesse sentido, o Estado promove a oferta educacional comprometida apenas com interesses da elite dominante e, assim, acaba ampliando ainda mais o preconceito contra o público ao qual a EJA se destina, onde o adulto é considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p.15).

Reconhecer a EJA como direito das pessoas jovens e adultas ao acesso à educação representou, no campo do direito subjetivo, a concretização de um sonho, alimentado durante anos e que permeou debates e reivindicações promovidas pelos movimentos sociais ao longo de quase cinco décadas, constituindo-se, posteriormente, como uma grande conquista. Para Haddad (2007, p. 08)

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não tinham realizado sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.

Esse processo de conquista foi bastante lento e gradativo, tendo seus avanços mais significativos nos últimos anos, fruto também das lutas dos movimentos sociais que incansavelmente forçaram o poder público a instituírem a EJA como política pública.

Desde a Constituição Federal de 1934 que cita, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado até a Constituição de 1988, que definiu a educação como um direito de todos, viu-se uma série de ações, programas e projetos que atendiam aos interesses do Estado, com foco no desenvolvimento do mercado. As ações eram muito pontuais e focadas também em campanhas de alfabetização. Nesse período houve alguns avanços e tentativas de dar maior visibilidade, atenção e melhor atendimento às pessoas jovens e adultas que precisavam e/ou desejavam estudar, porém, movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e os impactos não foram tão significativos na superação do analfabetismo e chegou-se à década de 1990 com a ausência de políticas públicas educacionais que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), delineavam uma transcrição na direção do esvaziamento do direito social à educação básica em qualquer idade.

A década de 1990 propõe um período de reajustes da nação brasileira à “nova ordem mundial” (SILVA; MACHADO, 1998, p. 25), que tinha como fundamento a transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada e nesse contexto de desarticulação social, num cenário político de atendimento às demandas de mercado, que as políticas educacionais foram determinadas, iniciando-se o processo de descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e escolarização aos municípios, o que fez a educação de jovens e adultos não se efetivar como está prevista em lei, mas continuar sendo oferecida por meio de programas e projetos como uma espécie de contrapartida “compensatória”.

Durante os anos de 1990, foram realizadas as conferências internacionais de educação. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), que teve como foco discutir a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas, bem como os baixos índices de escolarização básica e a evasão escolar de crianças e adolescentes.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, é disposta uma nova organização da educação nacional, que conta com dois níveis: a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e a Educação Superior. A nova Lei traz, como inovação em relação à organização da educação, as Modalidades Educacionais. A EJA, contemplada em dois artigos (Artigos 37 e 38), passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidade própria.

Ainda na década de 90, foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, em Hamburgo – Alemanha, em 1997, que reiterou a importância e a necessidade de oferta da EJA para todos.

Constata-se que a legislação educacional de EJA, produzida no país nos anos 1990, foi resultado das reformas neoliberais promovidas no sistema público de ensino. As proposições junto aos jovens e adultos, na década, seguiram as orientações da reforma da gestão administrativa, restringindo suas ações a programas e projetos meramente compensatórios, focalizados nas camadas sociais mais pobres com o objetivo de atenuar as tensões sociais.

Na tentativa de superar essa realidade, educadores e integrantes dos Fóruns de EJA do país interferiram decisivamente nas políticas do MEC no tocante à formulação final do Parecer CEB/CNE, de 11 de maio de 2000, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e tinha como objetivo organizar a oferta nos níveis fundamental e médio, em instituições que integrem a organização da educação nacional, recolocando-a no contexto educacional onde se fazia necessário discuti-la: o do direito.

As Diretrizes ressaltam a modalidade como direito, deslocando a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. Normatizam os critérios que devem orientar a realização de exames, sua oferta para maiores de 15 anos no ensino fundamental e maiores de 18 anos no ensino médio (BRASIL, 2000).

No Parecer nº 11/2000, a EJA é tratada como a correção de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos o acesso e domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola, seja fora dela. O parecer aborda o sentido de educação ao longo da vida e coloca, diante dos governos, a necessidade de estabelecer políticas para sua efetivação. Nessa nova forma de se conceber e implementar a EJA, estão presentes, mais uma vez, as exigências do capitalismo, que refletirão a necessidade de preparação de mão-de-obra qualificada, sendo a educação a forma de inserir o país no mercado internacional competitivo.

Em 2002, Luís Inácio Lula da Silva é eleito. Seu governo representa um novo momento para as políticas públicas de EJA, passando a receber maior atenção, diferentemente do que ocorreu nos governos que o antecederam. A nova gestão depara-se com o desafio do combate ao analfabetismo, o fracasso escolar e o descaso com a EJA, problemas estes ainda não eficazmente solucionados, uma vez que o atendimento continuava centrado em campanhas e programas pulverizados.

Foi possível observar, nessa gestão, uma maior atenção às políticas de diversidade voltadas à EJA, enfatizando a promoção da inclusão social e a afirmação da própria diversidade existente na sociedade brasileira. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, pelo MEC, que reunia os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares. (JEFFREY et al., 2010, p. 3) e tinha como objetivo a redução das desigualdades educacionais, por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Dentre as ações fomentadas nesse período, destaca-se a implantação do Programa Brasil Alfabetizado – PBA em 2003. Ainda, visando ampliar os debates entre os segmentos que tinham foco na

EJA e sua diversidade, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA em 2003, como instância consultiva do MEC, para nortear as ações referentes a essa modalidade.

Para atender essa demanda formativa de trabalhadores, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária – PROJOVEM foi implantado em 2005. O Programa representa um marco para a juventude brasileira, por ser esta a primeira iniciativa em políticas públicas destinadas especificamente ao público jovem. A meta era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), à qualificação profissional e a ação comunitária. Outro programa voltado aos jovens e adultos na perspectiva do trabalho foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, também criado em 2005.

É importante destacar na trajetória educacional brasileira as diversas tentativas de se consolidar um Plano Nacional de Educação – PNE e o contexto em que a EJA se insere nesse processo. Nota-se que um dos mais graves problemas da educação no país é o alto índice de analfabetismo e sua erradicação é um dos principais problemas a ser enfrentados pela política pública brasileira.

Diante de um problema de tamanha gravidade, o PNE, com vigência de 2001 a 2011, aprovado pela Lei nº 10.172/01, trazia 298 metas e objetivos a ser alcançados no período. Tais metas abordavam questões sobre a oferta e atendimento de EJA, sobre a formação do profissional que atua em EJA, sobre financiamento e gestão, entre outras questões (BRANDÃO, 2006).

Ao final de 2010, o MEC enviou ao Congresso Nacional a proposta de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, por meio do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/10.

A construção do novo Plano Nacional de Educação – PNE¹, aprovado e sancionado por meio da Lei n.13.005, deu-se em junho de 2014. nele foram definidas 20 metas, dentre as quais quatro relacionam-se

ao atendimento escolar de adolescentes, jovens e adultos. As estratégias, que se desdobram para fazer a meta ser atingida, constituem-se desafios para o planejamento da EJA e sua materialização na próxima década, como responsabilidades dos estados e municípios.

Machado e Alves (2014, p. 20), ao analisarem o novo PNE e seus reflexos para a EJA, destacam que

[...] é necessário reconhecer que o novo plano nacional é resultado do esforço de muitas lutas, em especial, da sociedade civil que se mobilizou para sua aprovação após mais de três anos de tramitação. Neste sentido, mesmo com contradições, ele expressa um esforço em colocar a EJA em um outro patamar na política educacional. Espera-se que não seja reiterada a visão compensatória e aligeirada de ofertas de escolarização a jovens e adultos trabalhadores, mas se reconheça o direito a uma educação integral na perspectiva da formação de sujeitos emancipados e capazes se posicionarem frente a tantos desafios, numa realidade cada vez individualizante e pragmática.

Diante do exposto, acredita-se não ser possível resolver o enorme déficit existente para com a população jovem, adulta e idosa em uma década, mas o PNE, por ser um documento legal, evidencia a prioridade com que a questão da EJA deve ser tratada para resolução dos problemas mais críticos.

Rummert e Ventura (2007) compreendem que os programas do governo federal para a EJA, de caráter aligeirado e compensatório, representaram novos arranjos da mesma lógica que marcou as políticas para essa modalidade no país, a saber: atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital, bem como amenizar as tensões sociais e os males que o sistema capitalista proporciona. A utilização de expressões como empreendedorismo e empregabilidade, muito comuns em alguns programas, são decorrências das novas formulações

ideológicas que balizam os ordenamentos econômicos capitalistas atuais.

No Governo Dilma, as proposições foram de continuidade à do Governo Lula, promover muitos investimentos para a educação de jovens e adultos, registrando-se um grande avanço na indução de políticas para a juventude.

Ainda que se tenha constatado grandes avanços, o país vive hoje um processo de desestruturação total da política de EJA, a partir da gestão de Michel Temer, que começa em 2016. Sobre este aspecto JULIÃO et al (2017, p. 15) destacam que

Estamos vivendo um dos momentos mais críticos da história da nossa democracia. O golpe parlamentar e empresarial que aprovou o injustificado *impeachment* em agosto de 2016, orquestrado por uma parte conservadora da sociedade (e apoiado por instituições que se afirmam republicanas), põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras.[...] Sem sombra de dúvida, o campo progressista tem, agora (mais do que nunca), o desafio de mobilizar os movimentos sociais, as centrais sindicais e a população em geral em torno de uma possível *frente progressista* em luta por um horizonte menos nebuloso para as futuras gerações. Não podemos simplesmente aguardar que o tempo consiga curar as cicatrizes. Precisamos nos reorganizar e nos reconstruir a partir dos nossos próprios escombros. Precisamos seguir unidos, defendendo *nenhum direito a menos* para todos, principalmente recuperando horizontes políticos que foram iniciados em 2003.

Neste sentido, é preciso garantir avanços e não retrocessos. Para isso, são necessários maiores investimentos e não corte de recursos para alcançarmos melhores resultados quanto ao atendimento desta demanda que representa um quarto da população brasileira, que

sofre com processos de exclusão das mais distintas ordens. Somente assim, poderemos pensar numa EJA que propicie desenvolvimento da criticidade e emancipação de sujeitos.

3 JUVENTUDES: NOVAS CONCEPÇÕES

De acordo com dados do IBGE (2010), o Brasil apresenta uma população de aproximadamente 50,5 milhões de pessoas, que se dividem equitativamente entre homens e mulheres, pertencentes ao segmento definido como juventude, com idades entre 15 e 29 anos, configurando uma significativa ampliação da população juvenil, que representa 25% da população total brasileira.

Considerando a realidade delineada anteriormente, pode-se inferir que os jovens constituem um enorme desafio para o Estado brasileiro quanto à implantação de políticas públicas que, concretamente, proporcionem um crescimento capaz de garantir uma vida digna a todos eles. Nesse sentido, considerar que a juventude é uma categoria sociocultural² hoje, é dizer que ela vem sendo construída e reconstruída permanentemente, em um processo contínuo de mudanças.

Constata-se que existe, hoje, uma diversidade de conceitos e concepções sobre a juventude e, em decorrência de toda essa diversidade, é que se constitui um desafio positivo percorrer essa gama de compreensões. O sociólogo francês Bourdieu (1983, p.113) compreende que “Nós somos sempre os jovens ou os velhos de alguém”. Esta consideração remete ao entendimento de que a juventude é um conceito construído histórica e culturalmente. As definições sobre “o que é ser jovem” têm mudado no tempo e no espaço e refletem disputas nos mais diversos campos, dentre eles o político, econômico e social.

De acordo com Carrano (2000, p.14-15), a referência ao jovem, em nossos dias, “precisa levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades complexas”. Segundo o autor a ambiguidade e a indefinição sobre o conceito de jovem seriam algumas das características que

denotam esta complexidade, assim a superação de certos limites de idade e o ingresso no mercado de trabalho não significam necessariamente a entrada no mundo adulto.

Deste modo, ao considerar a idade dos jovens é necessário perceber também que são diversas as experiências de vida e as trajetórias e muitas vezes essa diversidade de caminhos não é por querer, mas por imposição de desigualdades sociais existentes.

A esse respeito, Bourdieu (1983), em publicação intitulada “A juventude é apenas uma palavra”, define a juventude como sendo uma construção dos adultos que contribui para a realização do controle social, que estabelece uma divisão de poder, assim como a adolescência e a velhice. A separação entre jovens e velhos seria uma forma de manter uma ordem que coloca cada um em seu lugar, respeitando limites sociais invisíveis. Aos adolescentes, é atribuída uma espécie de “irresponsabilidade provisória”, ou seja, em determinados momentos e contextos, cobradas deles atitudes de adultos, já em outros, são considerados crianças, ou seja, que não são responsabilizados por seus atos. De acordo com o autor, “parece que um dos efeitos mais poderosos da situação de adolescente decorre desta espécie de existência separada que os coloca socialmente fora do jogo.” (BOURDIEU, 1983, p.114).

Nessa perspectiva, subsidiados em Bourdieu (1983, p.2), é possível afirmar que o conceito de juventude é construído socialmente, ainda que tenha uma base social comum, em geral, é constituída por uma fase da vida, entre infância e transição para o mundo adulto, portanto faz-se necessário entendê-la também por suas diferenças e desigualdades.

[...] ao tomarmos os jovens como uma unidade social, grupo dotado de interesses comuns, corremos o risco de perdermos de vista as diferenças e desigualdades que marcam as muitas formas de exercer este período da vida, marcado por significativas diferenças relativas às condições de vida, às relações mantidas para com o trabalho e ao orçamento do tempo, nas vidas dos sujeitos.

Deste modo, fica evidenciada a compreensão da juventude, como categoria permeada de tensões, configurada enquanto ciclo de vida, ao mesmo tempo em que são considerados os aspectos socioculturais destes jovens como elementos constituintes e que não se contrapõem.

Camacho (2004) contribui com a análise quando considera que a noção de juventude é construída social e culturalmente, mudando conforme os contextos histórico, social, econômico e cultural dos sujeitos. Deste modo, os estudos sobre a juventude apontam que ela não é um momento estanque, que pode ser explicada a partir de uma única abordagem, principalmente na atualidade, onde a condição juvenil apresenta especificidades. Portanto, não se pode adotar uma única forma de se conceber e viver esta juventude. A esse respeito, muitos pesquisadores chamam a atenção para a necessidade de trabalhar com a categoria *juventude* no plural, considerando-a como *juventudes*.

Ao estudar o rejuvenescimento no Brasil, Brunel (2004) aponta que esse fenômeno ocorre a partir dos anos de 1990, período em que começam a surgir as discussões e debates envolvendo uma categoria que foi esquecida durante duas décadas no âmbito das pesquisas educacionais. Segundo a autora, os jovens foram silenciados ao final dos anos 60, no contexto da ditadura. Os esforços de inserção dos jovens nas discussões sobre políticas públicas começam, timidamente, a surgir nos debates e nas discussões nas décadas de 1980 e 1990, fortalecidos nos anos 2000, principalmente a partir de 2004, no governo Lula, que, em sua gestão, fomentou o desenvolvimento das políticas públicas para a juventude no país.

Ainda sobre a noção de juventude, Dayrell (2007) destaca que a juventude constitui um momento determinado, que não se reduz a uma passagem, mas que assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Sobre a categoria juventude e a amplitude do seu significado, Dayrell e Carrano (2014, p.111) consideram que:

[...] a categoria juventude é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta.

Assim, os autores deixam claro que a juventude é um momento determinado, que não se pode reduzi-la a uma passagem. Para eles, a juventude assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Deste modo, construir uma noção de juventude a luz da diversidade implica considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Essas concepções marcadas pelas contradições revelam o caráter conservador e equivocado de muitas interpretações, que acabam colaborando para a estigmatização da fase juvenil e ampliam ainda mais os processos de exclusão social que ameaçam os jovens do país, principalmente das camadas populares. E são justamente esses jovens que recorrem à Educação de Jovens e Adultos em busca de escolarização. Para melhor compreendê-los em suas especificidades e pluralidades, é que se propõe refletir sobre o modo como a juventude chega à EJA.

4 A JUVENILIZAÇÃO NA EJA: DESVELANDO O FENÔMENO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS.

São Luís possui uma população estimada para 2016 em 1.082.935 habitantes, sendo a mais populosa cidade do Estado, é ainda o 15º município mais populoso do Brasil. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense, Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís,

é sede da Região de Planejamento da Ilha do Maranhão (composta por 4 municípios - Raposa, Paço do Lumiar, São Luís e São José de Ribamar - localizados na Ilha de Upaon-Açu) e da Região Metropolitana de São Luís.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de São Luís, segundo dados das Nações Unidas datados do ano 2010, é de 0,768, considerado acima da média brasileira, o 4º melhor entre todos os 1.794 municípios da Região Nordeste, e 3º entre as capitais da região.

Com relação aos dados sobre analfabetismo, São Luís conseguiu atingir as metas brasileiras estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) de combate ao analfabetismo. E hoje, em 2017, o percentual de pessoas que não sabem ler e escrever no município é de 4,6%. De acordo com o IBGE (2010), na capital maranhense existem 774.370 pessoas com mais de 15 anos, e destas 35.782 são consideradas analfabetas.

É possível avaliar ainda que este percentual aumenta ou diminui dependendo da localização, como em determinados bairros, e constata-se que a raça e o sexo também influenciam, como, por exemplo, pessoas residentes na área rural com 15 anos ou mais apresentam um percentual de 12,75% de analfabetos (IBGE, 2010); 6,8% de pessoas negras acima de 18 anos são analfabetas ou possuem ensino fundamental incompleto em São Luís, ao passo que as brancas chegam a 4% (PNUD, 2010); 5,67% de mulheres acima de 18 anos ludovicenses são analfabetas ou possuem ensino fundamental incompleto, já os homens somam 5,93% (PNUD, 2010).

Neste contexto, a população que se encontra em maior vulnerabilidade e sofre processos de exclusão social é aquela cujos programas, projetos e ações de alfabetização não chegam ou as alcançam em menor proporção, ou seja, pessoas da área rural e negras apresentam maiores índices de analfabetismo em São Luís.

Outro dado interessante é que 14% da população acima de 25 anos não é alfabetizada ou possui ensino fundamental incompleto (PNUD; IPEA, 2010), destacando a necessidade de ampliação de oportunidades ao acesso à escolarização para a população adulta da cidade.

Os dados revelam que a redução do analfabetismo, ao longo dos anos em São Luís, se dá em decorrência de diversos fatores como a questão da necessidade de empregabilidade que praticamente obriga analfabetos a melhorar seu nível educacional, para conseguir melhores postos de trabalho e a expansão universitária em todo o Estado, que propiciou uma melhor qualificação dos docentes, que passam a ter um maior preparo e uma atuação que minimiza os processos de evasão. Por fim, pode ser citada a existência de programas e projetos nas esferas públicas e privadas voltados, exclusivamente, para o combate ao analfabetismo na capital maranhense, como o PBA e Vale Alfabetizar, uma parceria entre a Fundação Vale e a Alfasol (Alfabetização Solidária), entre outros.

Em 2002, a rede municipal de ensino de São Luís sinalizava indicadores educacionais bastante baixos e os problemas se estendiam, incluindo desde a estrutura das escolas até o processo pedagógico, avaliado como sendo inadequado. Neste contexto, a Prefeitura iniciou a implementação de uma política pública de (re)estruturação da rede, denominada Programa São Luís Te quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE). Este Programa era estruturado em quatro eixos: Gestão, Avaliação, Rede Social Educativa e Formação Continuada de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares.

Os eixos apresentavam dimensões que foram trabalhadas de forma significativa, mas o programa tinha, como prioridade, a formação continuada de educadores, como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação da rede municipal de ensino. Deste modo, foi desenvolvido o processo de formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, que era trabalhado a princípio pela Consultoria Técnica a Abaporu, empresa contratada para implantar a formação na rede.

A Abaporu responsabilizou-se pela proposta de formação dos educadores que atuavam na Secretaria e na formação de uma equipe de multiplicadores:

A previsão era de que a parceria com a Abaporu se desdobrasse num trabalho para formar formadores de formadores – ou seja – a Equipe Técnica da Semed para que esta, por sua vez, realizasse o trabalho de formação dos professores da Rede. A avaliação, possível a partir da discussão naquele momento, indicou a necessidade de uma ação inicial direta junto aos profissionais das escolas, e também de uma ampla intervenção na problemática da alfabetização – da não-alfabetização, na verdade o que foi feito, com a inserção, no Programa ‘São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo’, de um trabalho de continuidade do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), por meio da assessoria a uma equipe de formadores, montada na Semed, e da abertura de muitos grupos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e das turmas finais da Educação Infantil (SÃO LUIS, 2004, p.35).

Consoante com os compromissos para a mudança da realidade das escolas, quantos à sua infraestrutura, bem como seus indicadores de ingresso, permanência e qualidade da oferta, a partir de 2002, a Prefeitura de São Luís investiu na construção de novas escolas, reforma e adequação das já existentes, ampliou o quadro de profissionais da educação através da contratação de professores, gestores escolares e demais funcionários administrativos e operacionais por meio de concursos públicos.

Do ponto de vista quantitativo, houve significativa melhoria no atendimento oferecido pela rede, tal como se pode inferir dos dados constantes do quadro a seguir, que apresenta o atendimento educacional na rede municipal de ensino de São Luís.

TABELA 1– Composição da rede municipal de ensino de São Luís – 2002 a 2016

Composição da rede de ensino	2002	2008	2016
Nº de Alunos	85.979	103.352	82.510*
Professores Efetivos	2.146	4.403	4.485*
Professores Contratados (bolsistas)	1.850	--	720*
Coordenadores Pedagógicos	77	--	467*
Nº de Escolas	141	167	194

Fonte: Coordenação de Recursos Humanos/CRH/SEMED.

Fonte: MEC (2016).

Ao observarmos a Tabela 1, os dados revelam que a Prefeitura empreendeu esforços para oferecer vagas em todos os níveis e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino fundamental, nos seis primeiros anos. Em seguida, começa a se registrar uma diminuição deste número de alunos. Quanto à estrutura e aos recursos humanos, cresce a cada ano e, em 14 anos, conseguiu grande expansão para atender à sua demanda de forma significativa, embora não tenha ampliado, na mesma proporção, o número de alunos atendidos e, começa-se a perceber a redução gradativa do número de alunos atendidos de 2008 a 2016, podendo ser notada uma redução de 4,2% do número total de alunos, comparando-se 2016 a 2002, conforme a Coordenação de Estatística Educacional Da SEMED de São Luis/2017, pode-se dar destaque ao aumento vertiginoso de alunos atendidos em creches e na educação especial. Na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, houve crescimento do atendimento nos 6 primeiros anos e diminuição gradativa após este período até o ano de 2016.

Quanto à EJA, podemos identificar a ocorrência de um fenômeno diferente dos demais níveis e modalidades de ensino.

TABELA 2 – Matrículas da EJA na rede municipal de ensino de São Luís – 2007 a 2016

Ano	Número de alunos
2007	12.952
2008	12.554
2009	11.165
2010	9.112
2011	8.972
2012	8.116
2013	6.817
2014	5.841
2015	6.930
2016	5.978

Fonte: Censo Escolar/INEP (2011).

Na EJA, além da diminuição drástica de alunos atendidos na rede, em 2016 tem-se um número de alunos matriculados inferior ao do ano de 2002 (21,58%), quando a política estratégica da rede municipal foi instituída, ou seja, revela-se um dado que aponta a fragilidade da continuidade de atendimento de jovens, adultos e idosos, inviabilizando ou dificultando o acesso ao processo de escolarização do público que recorre à EJA.

Na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), a EJA está sob a responsabilidade da Superintendência da área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA), que faz a gestão das Unidades de Educação Básicas (UEBs) que oferecem o ensino a jovens, adultos e idosos no nível fundamental.

De acordo com o Caderno de Orientações da EJA (2016), a SAEJA tem como objetivo “ofertar Educação de Jovens e Adultos de qualidade à população de 15 anos ou mais matriculada nas escolas da rede municipal”. E sua missão consiste em:

Garantir o acesso à escola para os que não efetuaram os estudos em idade considerada própria e promover o reingresso daqueles que não puderam dar continuidade ao processo de aprendizagem, de modo que participem politicamente e produtivamente nas relações sociais, através do desenvolvimento da sua autonomia intelectual e moral (SÃO LUÍS, 2016, p.3).

As ações da SAEJA são orientadas por uma perspectiva de gestão voltada para a melhoria da qualidade do ensino; envolvimento dos alunos, no sentido de evitar a evasão e a repetência; gestão democrática, para buscar alternativas que atendam aos interesses da comunidade escolar; respeito à individualidade de cada um, buscando, nos conhecimentos individuais, novas fontes de enriquecer o trabalho coletivo.

Em 2002, a equipe técnica da Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (SAEJA) iniciou encontros de estudo para a reelaboração da Proposta Curricular da EJA, compreendendo que este processo deveria contar com a participação de vários atores (educadores, coordenadores pedagógicos e gestores), de forma direta ou indireta.

Embora os maiores registros da política educacional da rede municipal, abordados neste estudo, versem a partir de 2002, foi possível identificar que, em 2001, foi elaborada uma Proposta da Educação de Jovens e Adultos para o 1º segmento, coordenada pela Profa. Maria José Pires Barros Cardozo, que, à época, estava à frente da Coordenação de EJA, onde permaneceu entre os anos de 1999 e 2001. O referido documento foi regulamentado pela Resolução n. 001/2001 – CME, que aprova a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino de São Luís – MA, e foi construído de forma participativa, envolvendo professores e coordenadores pedagógicos. O documento consta de objetivos, pressupostos, organização curricular, objetivos das disciplinas e sistemática de avaliação. Elaborado de forma

simples, atendia às necessidades dos professores, por ser objetivo, e efetivou-se como instrumento de consulta nos planejamentos realizados nas escolas.

Durante o ano de 2007, foram retomados estudos, leituras, pesquisas e debates para ampliar determinados conceitos e priorizar o que estava sendo proposto como orientação curricular a partir do documento existente. Em 2008, no intuito de finalizar os trabalhos de elaboração do documento, o grupo contou com a colaboração de mais professores/as e coordenadores/as da Rede, e propuseram algumas reformulações das concepções e políticas públicas para essa modalidade de ensino, no intuito de potencializar as demandas educacionais no cotidiano da escola, sendo aprovadas pelo CME, através da Resolução nº 17/2010, em 06 de dezembro de 2010, somente dois anos após o término de sua elaboração.

O documento organiza-se por princípios que dão sentido às relações educativas, inspirando-se nos valores da educação como bem público da sociedade, destacados a seguir: Formação crítico-reflexiva e emancipatória; Integração da escola no espaço de vivência cultural; Disciplinaridade/Interdisciplinaridade; Letramento; Prática escolar democrática, compartilhada, cooperativa e dialógica. (SÃO LUÍS, 2010, p.6-7).

Os princípios que fundamentam a Proposta revelam o compromisso em se estruturar um documento norteador que tenha a qualidade da ação educativa como elemento primordial, para que a EJA tenha significados que vão muito além de uma formação aligeirada e precarizada.

O documento tem como eixo norteador a formação para o exercício da cidadania, organizada metodologicamente por eixos temáticos que alicerçam os conteúdos que compõem o currículo desta modalidade. Os eixos são: mundo do trabalho; diversidade; meio ambiente; cultura; tecnologia; política e cidadania; saúde e sexualidade; os quais são sugeridos para possibilitar aos educadores uma

estruturação dos tempos de aprendizagem, a socialização e o domínio de conhecimentos repensados conforme a realidade do educando.

A Proposta está fundamentada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, uma vez que esse público é reconhecido como ser cognoscente, capaz, sujeito de sua aprendizagem que interage saberes e práticas de vida enriquecedoras, com objetivos de vida a partir do retorno à escola bem definidos, em especial, no que tange aos adultos.

Dentre os Programas e ações desenvolvidas na atualidade pela SAEJA, destacam-se:

A Casa Familiar das Águas, um programa que se constitui de uma parceria com a SEMAPA e a ALUMAR e tem como objetivo proporcionar ao aluno a conclusão do ensino fundamental, voltado para jovens que vivenciam o trabalho da pesca na comunidade do Taim, na Vila Maranhão, zona rural de São Luís, onde são atendidos jovens do II segmento EJA.

A Casa Familiar Rural, um programa da SEMED que tem como objetivo desenvolver formação na área do agronegócio, atendendo a jovens que trabalham na agricultura familiar com suas famílias na comunidade. É desenvolvido em parceria com a Fundação ALUMAR, o Instituto de Produção e Renda (IPR) e o Consórcio Intermunicipal de Produção e Abastecimento, que objetiva a permanência do estudante no campo e a melhoria de sua qualidade de vida. Foi construída na comunidade do Quebra-Pote, com recursos concedidos pelo Instituto Cultural Filantrópico Alcoa, e presta atendimento, de forma integral, aos estudantes de 15 a 20 anos, moradores das comunidades de Quebra-Pote, Tajaçuaba, Cinturão Verde, Arraial, Matinha, Rio Grande, Porto Grande e Cajueiro. A prática pedagógica da Casa é baseada na Pedagogia da Alternância³. Atualmente, a Casa atende a 55 estudantes, tem 8 professores, 1 agrônomo, 1 veterinário e 2 técnicos agrícolas.

Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho⁴, projeto destinado a potencializar o papel da escola como espaço de preparação do jovem e do adulto para o mundo do trabalho, oportuniza ao público atendido

o acesso ao trabalho e renda através de oficinas de reciclagem, com a possibilidade de tornarem-se autônomos financeiramente, a partir do espaço de educação formal. Foi implantado em três escolas da Rede Municipal de Ensino: UEB Gomes de Sousa, UEB Henrique de La Roque e UEB Odylo Costa Filho, realizado em parceria com outras Secretarias Municipais, o SEBRAE e a ONG Plan Internacional Brasil. É importante destacar que a maior participação neste projeto é do público jovem.

O ABC Nefro, projeto resultante da cooperação técnica entre o Hospital Universitário da UFMA e a SEMED, proporciona escolaridade aos jovens, adultos e idosos que estão em terapia substitutiva e transplante renal no Centro de Nefrologia do Hospital Dutra. Sua proposta pedagógica visa a escolarização de pacientes a partir de 15 anos de idade, que não concluíram o Ensino Fundamental, que são portadores de doenças renais crônicas e estão submetidos a tratamento. Tem como objetivo elevar os níveis de compreensão, leitura e escrita desses pacientes-estudantes, possibilitando-lhes autonomia, participação e responsabilização, durante o tratamento e ao longo da vida. Atualmente, são atendidos 14 estudantes no I segmento e 07 no II segmento EJA, envolvendo a atuação de 06 professores.

Recriando Ideias, projeto que visa a qualificação pessoal e profissional de jovens e adultos a partir de 15 anos de idade, matriculados no Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta ação tem como concepção o desenvolvimento de princípios da educação para o desenvolvimento humano, compreendendo-a como um processo formativo que ultrapassa os limites da educação escolarizada, articulando o currículo com a qualificação profissional e com uma visão de educar para a vida, contribuindo para a formação holística do estudante trabalhador. Contempla Oficinas Pedagógicas articuladas ao currículo, aborda transversalmente conteúdos teóricos, voltados para o desenvolvimento de uma prática da capacidade criadora e empreendedora do cidadão, e Oficinas de Habilidades para o desenvolvimento de práticas de iniciação profissionalizante em

reciclagem de papel e encadernação. Atualmente participam da ação as escolas do Núcleo Centro.

“Além da leitura e da escrita: educando para o exercício da cidadania”, projeto desenvolvido pela SEMED, com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita, prima pela valorização de informações de cunho jurídico, dando ciência ao educando da existência e importância do exercício de seus direitos, possibilitando-lhe aquisição e inovação de sua capacidade cognitiva, com o intuito de romper com o círculo vicioso da ignorância e da discriminação. Por meio da leitura e da escrita, o projeto contribui para minimizar o problema da exclusão social dos indivíduos não alfabetizados ou analfabetos funcionais. É realizado em parceria com a Secretaria Estadual de Direitos Humanos e advogados voluntários, atendendo do todas as escolas do núcleo Turu-Bequimão.

Educar e Incluir, projeto que tem como objetivo ofertar escolaridade a idosos através de oficinas pedagógicas articuladas ao currículo, abordando, transversalmente, conteúdos voltados para o fortalecimento da cidadania. Iniciou-se nas turmas compostas por estudantes egressos do programa do MEC – Alfabetização Solidária (ALFASOL), implantado na Igreja São Vicente de Paulo, no ano de 2011. Hoje funciona no espaço da UI Estado de Alagoas (escola da rede estadual) com os 50 idosos estudantes da UEB Luís Viana.

EJA/PRO, projeto realizado em parceria com a Fundação Vale e a Alfasol, com oferta de cursos de Qualificação Profissional Inicial (FIC) à Educação de Jovens e Adultos, objetivando a formação e preparação técnica de alunos que estão em fase de conclusão do Ensino Fundamental na modalidade EJA. O Programa atende atualmente a 16 escolas da rede municipal, agregando a ação de 90 professores no atendimento de 859 estudantes da EJA em 3 núcleos.

Roda de Conversa, projeto que tem como parceiros a FUNDAÇÃO VALE, AÇÃO EDUCATIVA e é desenvolvido em 57 escolas da Rede Pública Municipal de São Luís; beneficia diretamente 1.791 alunos e

74 professores do 1º segmento da EJA, e tem como objetivo inserir a literatura no cotidiano dos estudantes e professores do 1º segmento da EJA, como instrumento principal para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita numa perspectiva cidadã.

Brasil Alfabetizado, ação do MEC, operacionalizado pela SEMED – desde 2003, está voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e um estímulo à continuidade dos estudos. Para concretizar sua prioridade de erradicar o analfabetismo de jovens e adultos no município de São Luís, realizou a adesão ao programa, firmando uma série de parcerias com associações, escolas comunitárias, união de moradores, igrejas e outras instituições sociais. Em 2017, estão sendo atendidos 1.020 alfabetizando em bairros da cidade, onde se registram ainda índices de analfabetismo.

PROJOVEM URBANO, Programa do Governo Federal operacionalizado pela SEMED é destinado a promover a inclusão social dos jovens entre 18 e 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o Ensino Fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. Os arcos ocupacionais oferecidos em 2016 foram: Telemática, Construção e Reparos II e Serviços Pessoais. A previsão de atendimento para 2018 é de 1.200 alunos, Os dados relativos ao desempenho do programa em 2018 ainda não estão disponibilizados.

Sala de Acolhimento projeto desenvolvido em parceria com a Fundação Vale e o Instituto Formação, atende a jovens, adultos e idosos matriculados nas turmas da modalidade EJA em 03 escolas da rede (UEB Amaral Raposo na zona rural; UEB Carlos Saads no Itaqui Bacanga e UEB Nascimento de Moraes na Cidade Operária), e, como objetivo a permanência dos alunos na escola, diminuindo a evasão escolar na modalidade. Tem como ação principal acolher filhos de pais matriculados na EJA, com faixa etária entre 4 e 10 anos de idade,

desenvolvendo atividades voltadas para o aprimoramento cognitivo, afetivo e social enquanto seus pais assistem às aulas.

Gênero e Etnia, realizado pela Coordenadoria Municipal da Mulher, atende a jovens, adultos e idosos matriculados nas turmas da modalidade EJA das escolas do Núcleo Cidade Operária, com o objetivo de (re)conhecer as definições de gênero e raça, numa perspectiva de promoção da igualdade entre as duas categorias, especificamente as mulheres negras matriculadas na EJA.

Os alunos da EJA, ainda participou do Projeto de Intercâmbio Internacional, por meio de parceria com a Secretaria Municipal de Articulação Institucional (SEMAI), que tem como objetivo promover o intercâmbio entre jovens na faixa etária de 16 a 18 anos, possibilitando a troca de conhecimentos sobre a cultura chinesa e os costumes locais de Wuhan para a qual dois alunos e uma professora da EJA da UEB Neiva Moreira foram contemplados. Dos dois, um aluno faz parte da realização desta pesquisa.

A Educação Prisional também constitui demanda da SAEJA e o atendimento ocorre por meio de convênio estabelecido entre a 2ª Vara de Execuções Penais e a Secretaria Municipal de Educação, que objetiva o encaminhamento de reeducandos (Pessoas que cumprem penas alternativas na modalidade Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) para prestar serviços gratuitos nas escolas da Rede Municipal de Educação nas diversas áreas de serviço para o cumprimento de suas penas.

A SAEJA realiza o Acompanhamento Técnico-pedagógico e Itinerante, envolvendo técnicos (coordenadores pedagógicos), é executado nas escolas que ofertam EJA, objetivando acompanhar, orientar e avaliar as ações pedagógicas e administrativas no âmbito escolar, contribuindo para a melhoria da prática educativa e da qualidade do ensino. Promove formação continuada para docentes e coordenadores pedagógicos, visando qualificar profissionais da EJA, impondo a construção de respostas para diversas questões tais como:

a formação do profissional, a falta de infraestrutura para oferta dos cursos, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, entre outros.

Atualmente a SAEJA coordena 65 escolas que oferecem turmas de EJA em nível fundamental, sendo 54 localizadas na zona urbana e 14 na zona rural. As escolas estão divididas em núcleos, acompanhados por especialistas de acompanhamento itinerante, q lotados na própria SAEJA. Essa forma de divisão possibilita melhor acompanhamento e desenvolvimento das atividades que necessitam de articulação com a SAEJA. Os núcleos estão divididos da seguinte forma: Anil; Centro; Cidade Operária; Coroadinho; Itaqui-Bacanga; Turu-Bequimão e Zonas Rural. Grande parte das escolas possui um coordenador pedagógico, somente as de difícil acesso é que ainda não dispõem do referido profissional, ainda assim todas as escolas de todos os núcleos são acompanhadas pelos especialistas itinerantes.

O Coordenador Pedagógico Itinerante representa a SAEJA quanto ao acompanhamento técnico, visando à melhoria da qualidade da educação. Dentre suas ações, pode-se destacar a sistematização do fazer pedagógico das UEBs que trabalham com essa modalidade de ensino, tendo como foco de atuação o planejamento e a formação continuada na escola, desde sua organização até sua realização, bem como a avaliação das demais ações das escolas, fornecendo subsídios para que os docentes sejam melhor qualificados por meio do acompanhamento e os discentes sejam capazes de receber um ensino de qualidade para almejem a continuidade dos estudos.

O Plano Municipal de Educação de São Luís foi uma demanda sistematizada por meio do Projeto de Lei n. 086/2015 e aprovado pela Lei n. 6.001, de 09 de novembro de 2015, que o institui e dá outras providências. Elaborado por iniciativa do Fórum Municipal de Educação, em conjunto com a sociedade civil e várias entidades representativas, estabelece 20 metas e cerca de 300 diferentes estratégias, com o objetivo de garantir avanços significativos na área educacional de 2015 a 2024.

De acordo com o Plano, a Educação de Jovens e Adultos está contemplada em 3 metas:

META 8: Elevar em 98% a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, de modo a alcançarem, no mínimo, 10 anos de estudos no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, para os mais pobres e para as comunidades de menor escolaridade no município, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com vistas à redução da desigualdade social. [...]

META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 90%, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em, no mínimo, 75% a taxa de analfabetismo funcional no município, oportunizando a 100% dos jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental na idade própria, a conclusão desta etapa de ensino. [...] META 10: Ofertar, até o último ano de vigência deste PME, no mínimo, 75% das matrículas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na forma integrada à iniciação a qualificação profissional, como forma de ampliar as possibilidades da inserção de estudantes no mundo do trabalho (SÃO LUÍS, 2015, p.68-72).

A meta 8 possui 14 estratégias, dentre elas destaca-se a n. 12, que diz:

Promover busca ativa de jovens que estão fora da escola, pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude, efetuando o

acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, identificando motivos de ausência e baixa frequência, estabelecendo em regime de colaboração a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na Rede Pública Municipal de Ensino (SÃO LUÍS, 2015, p. 69).

Essa estratégia ressalta a importância em resgatar os jovens para que vivenciem o processo de escolarização na rede municipal.

A meta 9 possui 25 estratégias e, por tratar-se de alfabetização, exige grandes esforços para tornar a cidade um território livre do analfabetismo, destacando a estratégia n. 6, que visa:

Estabelecer parcerias e/ou convênios com as esferas governamentais, instituições públicas e privadas e a comunidade, com vistas a garantir a funcionalidade de programas e projetos que objetivam a ampliação das vagas, a melhoria da qualidade do ensino e o atendimento às especificidades na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na cidade e no campo (SÃO LUÍS, 2015, p.70).

Aqui fica evidente a necessidade de fortes regimes de colaboração para que a EJA se ressignifique, por meio de uma oferta educacional de qualidade para seu público, nos mais variados espaços, atendendo a todas as diversidades que compõem esta modalidade de ensino.

Na meta 10, são encontradas 17 estratégias, e acredita-se ser esta a de maior dificuldade para ser alcançada, pois as redes municipais ainda apresentam grande dificuldade em fazer a oferta da EJA articulada à educação profissional. Muitas das estratégias elaboradas para atingimento desta meta destacam o papel de convênios, parcerias e articulações junto a instituições públicas ou privadas que atuam na

formação profissional, para que possam ser implementadas ações de fortalecimento desta modalidade educacional.

Ante ao exposto, as metas e estratégias relacionadas à educação de jovens e adultos estão em consonância com o PNE, e evidenciam a necessidade de esforços no sentido de canalizar recursos para que as ações sejam efetivadas e possam efetivamente impactar na qualidade de ensino ofertada nessa modalidade.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2016) e da própria SAEJA, a rede municipal possui 5.400 alunos matriculados na educação de jovens e adultos em nível fundamental, conforme dados registrados no quadro a seguir.

TABELA 3 – Atendimento da EJA na rede municipal de ensino - 2016

ETAPA Nº de alunos		2016	
		Total	
EJA	1º segmento	1.093	4.901
	2º segmento	3.808	
PROJOVEM URBANO	Telemática	120	400
	Construção e reparos II	200	
	Serviços Pessoais	80	
OUTROS PROJETOS/ PROGRAMAS	Educar e incluir	78	99
	ABC Nefro	21	
Total			5.400

Fonte: Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos e Coordenação de Informação e Estatística, aguardando confirmação do INEP (2017).

Observações: Incluídos os estudantes do Projovem Urbano que estão aguardando conclusão da qualificação profissional.

Diante da Tabela, é possível observar que o maior contingente de educandos está concentrado no 2º segmento, que é a etapa correspondente aos anos finais do ensino fundamental, representando 70,51% dos alunos da rede matriculados na modalidade EJA.

A presença dos jovens nas turmas da Educação de Jovens e Adultos tem constituído fonte de preocupação entre educadores e pesquisadores. Notadamente, destaca-se em um recorte histórico que marca o início da década de 2000 e tem como característica o processo aligeirado de juvenilização.

Essa realidade tem se evidenciado quando são observadas as matrículas de alunos da EJA realizadas nas escolas de todo o país, sejam estas em âmbito municipal ou estadual e que ofertam essa modalidade de ensino.

Nesse sentido descobriu-se um dado bastante interessante que merece análise: as matrículas de EJA vem regredindo com o passar dos anos, tanto em nível nacional, quanto estadual e municipal, que tem se evidenciado com o fechamento de turmas no noturno. Contraditoriamente, o número de matrículas de jovens entre 15 e 29 anos apresenta um aumento contínuo, proporcionalmente ao total de matrículas, conforme dados do INEP (2013, 2014, 2015 e 2016).

TABELA 4 – Matrículas da EJA entre jovens no Brasil de 2013 a 2016

Anos	Total	Percentual de queda	Alunos entre 15 e 29 anos	Percentual de matrículas
2013	3.830.207	--	2.368.511	61,83%
2014	3.653.530	9,53%	2.270.845	62,15%
2015	3.491.869	9,55%	2.208.767	63,25%
2016	3.482.174	9,97%	2.247.225	64,53%

Fonte: INEP (2013, 2014, 2015 e 2016).

A Tabela 5 revela dois aspectos, o primeiro relaciona-se aos percentuais de queda das matrículas de EJA no país, em que é possível observar uma perda de aproximadamente 10% dos alunos a cada ano, e o segundo, de forma inversa, o percentual de matrículas de alunos entre 15 e 29 anos tem crescido gradativamente com o passar dos anos, caracterizando o fenômeno que elegemos como objeto desta pesquisa: a juvenilização na EJA.

Ao tratar da relação entre juventude e escola, é necessário destacar que o público que está sendo tratado, nesta investigação, consiste de alunos jovens do ensino fundamental na modalidade EJA e, nesse sentido, faz-se necessário conhecer os interesses específicos desse público, que é oriundo, em geral, das classes populares, com uma trajetória marcada por fracassos, que pensa e aprende de maneira distinta e precisa se habituar a uma nova realidade. Esses e outros fatores apontam a diversidade dos sujeitos e requerem uma compreensão sobre a identidade desses jovens.

Para tanto, justifica-se a necessidade de fortalecer os estudos sobre o fenômeno da juvenilização, que representa o ingresso de educandos cada vez mais jovens na EJA. Tal realidade aponta para a necessidade de uma análise sobre os desdobramentos que esse processo traz tanto para a modalidade, como para os sujeitos que dela fazem parte, tendo em vista que a EJA, cada vez mais, recebe um número expressivo de jovens com faixa etária compatível com o ensino regular, no caso, os jovens adolescentes entre 15 e 17 anos.

Spósito (1998, p.3) aponta que: “[...] vive-se um fenômeno de rejuvenescimento dos alunos que participam das classes de EJA, o que a torna, hoje, um dos maiores quantitativos no interior das escolas públicas noturnas do país.”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo do presente texto nos permite identificar um aspecto novo quanto à configuração dos sujeitos da EJA, onde as turmas, anteriormente compostas, em sua maioria, por adultos que haviam se afastado da escola por longos ou curtos períodos, devido a diferentes situações, agora se configuram por grupos de jovens que não estavam fora da escola, mas que, mesmo estando regularmente frequentando as salas de aula do ensino regular,

não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas e ora são “convidados” a ingressarem na EJA.

Esse jovem chega às escolas públicas, e, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que o diferencia e muito das gerações anteriores. (DAYRELL, 2007). Assim, fica evidente que, hoje, a composição das turmas de EJA é totalmente diferenciada, e aponta a existência de um novo público atendido por esta modalidade de ensino. São Jovens que trazem consigo e para o interior da escola os conflitos, as contradições de uma estrutura social excludente que interfere nas suas trajetórias escolares, colocando novos desafios à escola.

Sobre este público, Dayrell (2003) afirma que a maioria dos jovens que frequentam escolas públicas oriundos das classes populares que vivem nas periferias, marcados por um contexto de desigualdade social e apresentam contribuições relevantes para uma compreensão mais ampla da relação entre juventude e escola.

Spósito (2005) identifica o mesmo quadro quando afirma esses jovens trazerem consigo para o interior da escola os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (SPÓSITO, 2005 apud DAYRELL, 2007, p.116).

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, em 1998, um terço dos estudantes matriculados em cursos de educação de jovens e adultos tinha menos de 18 anos de idade, número que tem se elevado ao longo de uma década. Com isso, a EJA pode estar se convertendo em mecanismo de aceleração de estudos para jovens com baixo desempenho na escola regular. Dificuldades de todas as ordens encontradas no sistema regular de ensino público, além daquelas de ordem familiar e social, podem estar contribuindo para o aumento da demanda do público jovem na modalidade.

Não raro esta situação se apresenta em várias instituições que oferecem EJA no país. A escola precisa ter um sentido para que esse

jovem se sinta acolhido, caso contrário, ele pode ser vítima de um “não lugar”. O autor ainda chama atenção para o fato de que, se a escola não se adequar às necessidades e interesses dos jovens, de modo a acolhê-los, eles vivenciarão um novo processo de exclusão.

Quando se destaca a não inclusão do jovem nas turmas de EJA como um novo processo de exclusão, é preciso chamar atenção para o fato de que grande parte da juventude que compõe as turmas foi, de certa forma, excluída do Ensino Fundamental dito “regular”; lembrando que a EJA, não é uma modalidade de ensino “irregular” e hoje não possui mais caráter de suplência, devendo ser considerada regular por ser também Ensino Fundamental.

Deste modo, a juvenilização nas turmas da EJA tem se justificado como consequência de problemas que vêm se apresentando ao longo do tempo na educação do país, como a evasão e a repetência; a necessidade do trabalho, onde a formação passa a ser secundarizada, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de buscar a certificação, ainda a dificuldade de acesso e a desmotivação para permanecer na escola e concluir os estudos dentre outros.

Diante deste quadro, a crescente inserção dos jovens e adolescentes nas turmas de EJA traz consigo grandes desafios. Ao ser “convidado” a ingressar na EJA, por não se “enquadrar” no modelo do Ensino Fundamental idealizado, o jovem acaba entrando em uma modalidade que também não se encontra preparada para recebê-lo.

Dayrell (2007) ressalta que a escola se abriu para receber um novo público, mas ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com esses jovens e sua realidade. O autor aponta, ainda, que a escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, a não compreender a diversidade étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. Estes elementos evidenciam a necessidade de adequação da escola e seus profissionais para o atendimento educacional deste “novo” público.

A questão do trabalho também assume lugar de destaque quando se discute a juvenilização na EJA, principalmente porque os jovens das camadas populares, em geral, precisam trabalhar durante todo o dia e acabam optando por estudar no período da noite. Nesse sentido, precisam conciliar escola e trabalho, sendo necessário cursar o ensino noturno, pela flexibilidade e disponibilidade que a modalidade proporciona.

Os jovens precisam sentir que a escola é um local para a ampliação de possibilidades, de inserção no mundo do trabalho, desse modo, a escola precisa reconhecer o jovem que existe antes mesmo dele ser um aluno, complexo, diverso, ativo e capaz e, a partir destes elementos, adaptar a ele seus processos educativos. Somente assim, a escola realmente cumprirá com sua finalidade de estar acessível a todos que a ela buscam e necessitam, podendo encarar a juvenilização não como um problema, mas como uma realidade que precisa ser atendida com respeito e qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.43-54.

ANDRADE, E. R. **Os sujeitos educandos na EJA**. 2011. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf. Acesso em 16/04/2017

ARROYO, M. G. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovem-adultos populares? Reveja n.1. 2007. Disponível em http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf, acesso em Jan./2014.

BOURDIEU, Pierre. A “Juventude” é Apenas uma Palavra in **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, C. F. **PNE passo a passo (Lei nº 10.172/2001)**: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências, Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 01 de ago. 2005.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MEC. **Documento Base Nacional**. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 20 de mar. de 2008. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf). >. Acesso em 07 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas /** Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. 379 p.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação Juventude: conceitos fundamentais – pontos fundamentais para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude / org.** Helena Abramo. Brasília. SNJ, 2014.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **A invisibilidade da juventude na vida escolar.** Perspectiva, Revista do Centro de Ciências de Educação, Florianópolis, n. 22, p. 325-341, jul./dez. 2004.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes: as identidades são múltiplas.** Movimento, Revista da Faculdade de Educação de Informação Legislativa de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 1, p. 11-26, maio 2000.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”** REVEJA n. 0, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude-carrano.pdf. Acessado em 16/12/2015.

CARVALHO, C.C.; LIMA, F. C. S. **Juventudes, educação e trabalho: reflexões sobre os desafios da escolarização na educação de jovens e adultos.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, n. 73, p. 75-86,

Jun. 2017. Disponível em <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/issue/view/58>. Acesso em 08 de outubro de 2017.

CARVALHO, R. V. A **juventude na Educação de Jovens e Adultos**: uma categoria provisória ou permanente? In: 9º Congresso Nacional de Educação/ 3º Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, 2009.

CARVALHO, Roseli Vaz. “**A juvenilização da EJA**: quais práticas pedagógicas?” Em <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v., p. 136-161.

DAYRELL, J; MAIA, C. V. V. L. **Juventude e relações intergeracionais na EJA**: apropriações do espaço escolar e sentidos da escola. In: Isabel de Oliveira e Silva; Geraldo Leão. (Org.). Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades. 140 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011, v. 1, p. 1-117.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYrell, Juarez; Carrano, Paulo; Maia, Carla Linhares. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. 1ed. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2014, v. 1, p. 101-134

DI PIERRO, M. C. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação:** avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mar. 2016.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história:** avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B. & PAIVA J. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, set./dez., 1999. p. 22/47.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. 2000. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-130.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Distrito Federal, Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de educação**, São Paulo, v 12, nº 35, maio, 2007.

IBGE, **Censo Demográfico 1970-2000**. Dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Diversas tabelas.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. (Indicadores e Dados básicos), Brasil, 2009.

IBGE, **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016

JEFFREY, D. C.; DOMBOSCO, C. T.; LEITE, S. F.; NUNES, F. P. A. juvenilização das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos- anos 2000. IN: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010. **Anais**. João Pessoa-PB. Editora Universitária-UFPB, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Revista Poiésis**. Unisul, Tubarão, v.11, n.19, p.40-57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725/3145>. Acesso em 11.11.2017

MACHADO, Maria M.; ALVES, Miriam F. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década**. 2014. 22p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/texto1margaridamiriam.pdf>

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 12, n. 16, p.51- 64, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_4.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

RUMMERT, Sonia Maria. **A “marca social” da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores**. IV Simpósio Trabalho e Educação. Rio de Janeiro, 2007.

SÃO LUIS. **Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) 2015-2024**, Lei nº 6001, de 09 de novembro de 2015, São Luís, 2015.

SÃO LUIS. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores**: uma ação estratégica e

transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores:** uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São Luís: SEMED, 2004. (Projeto São Luís te quero Lendo e Escrevendo).

SILVA Jr., João do Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

SPOSITO, M.P. **Educação e Juventude, documento básico do grupo temático Educação e Juventude, do Encontro Preparatório à reunião dos países do Mercosul, Estratégia regional de continuidade da V Confitea,** Curitiba, outubro de 1998.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro – V Confitea.** Hamburgo (Alemanha), 1997.

UNESCO. **V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.** Hamburgo/Alemanha. 1997.

NOTAS DE FIM

1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024) começou a tramitar em 2010, quando o MEC apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n.8.035/2010. O projeto apresentado no final do último mandato do Presidente Lula, constituiu-se de 2.906 emendas, resultando num processo lento de tramitação, com muitos embates em torno de questões reveladoras dos conflitos que movimentam a arena educacional brasileira, envolvendo diferentes sujeitos com interesses muitos distintos que disputam os modelos a pautarem nossa educação. (MACHADO e ALVES, 2014).

2 Definir a juventude é tarefa árdua e extremamente complexa, pois não se trata de uma categoria única e homogênea. Os critérios que a constituem, de acordo com Bourdieu (1983), são de ordem histórica e sociocultural. O autor enfatiza que a juventude é apenas uma palavra. Assim, as definições sobre o que é ser jovem perpassam os processos históricos que se constituem a partir dos condicionantes existentes em cada época. É necessário considerar a juventude como uma unidade sociocultural e empírica não homogênea, pois as diferenças sociais, étnicas, religiosas e econômicas fazem sentir diferentemente as representações simbólicas que dela se fazem em momentos históricos distintos.

3 A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade a formação profissional. Os alunos passam uma semana na escola-casa, em regime de internato, adquirindo conhecimentos teóricos referentes às disciplinas do ensino regular, do 5º ao 9º ano. Após esse período, passam duas semanas na comunidade realizando atividades agropecuárias práticas, associativismo, atividades com

conteúdos em saúde, com ênfase na higiene mental, corporal e alimentar.

4 O Projeto Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho desenvolve-se em dois eixos de atuação: as Oficinas Pedagógicas, através de formação continuada junto aos professores e as aulas regulares, abordando os conteúdos disciplinares associados à Cultura da Trabalhabilidade, Educação para Valores e Protagonismo Juvenil e Social, cooperativismo e profissionalização e as Oficinas de Habilidades, onde os alunos aprendiam a reciclagem de papel e confecção de cadernos e encadernação, funcionando em Centros de Reciclagem nos turnos matutino e vespertino, tendo como foco a Educação Ambiental e o Associativismo.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

*Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Maria Ilma de Oliveira Araújo*

1 INTRODUÇÃO

A constituição de políticas públicas em relação a inclusão escolar dos Estudantes público alvo da Educação Especial pode ser considerado na contemporaneidade um marco histórico no cenário educacional brasileiro. O processo que visa incluir todos os estudantes na rede de ensino vem se consubstanciando, notadamente, a partir de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, a qual prevê assegurar um ensino de qualidade a todos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008,2009, 2011)¹.

Inegável a ampliação do acesso desta população à escola no ano de 2012 o Brasil tinha 50.545.050 estudantes matriculados na educação básica e destes 820.433 eram considerados população alvo da educação especial (MALLETI E RIBEIRO, 2014, p. 186). Ressaltamos que em 2006 tal grupo era de 700.624 matrículas:

O aumento das matrículas na escola regular, ocorrido entre 2006 e 2012, é indiscutível, mas a redução das mesmas nas instâncias segregadas de ensino não

acompanhou a mesma proporção. É possível que tal fato seja consequência da ampliação do atendimento educacional, com a incorporação de alunos que não tinham acesso a nenhum tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado.

Em tempos de perda de direitos sociais e ameaças às conquistas obtidas é de um lado é oportuno reconhecer o quão longe estamos de universalizar a escolarização das pessoas que se enquadram no que as políticas denominam atualmente de “população-alvo da educação especial”. Por outro lado, é necessário, em tempos de desesperança, referenciar a importância seminal da própria política de educação inclusiva que calcada em uma perspectiva radical de inclusão (MANTOAN, 2006) mobilizou educadores em torno dos desafios de, inicialmente, matricular os estudantes nas escolas. Escolas públicas e privadas se negavam a matricular estas crianças sempre alegando não estarem preparadas. Enquanto familiares lutavam pelo direito ao acesso à escola é oportuno esclarecer que jovens e adultos considerados população alvo da educação especial tinham que solicitar judicialmente as adequações e adaptações aos quais têm direito para poderem concorrer em pé de igualdade às vagas nos vestibulares e no Enem.

Neste sentido, provenientes e pertencentes de/a uma cultura escolas marcada pela negação da diferença como evidenciam estudos(MAGALHÃES, 2011) os professores, majoritariamente sem processos de formação em educação especial reforçam uma noção de incompletude/falta indicando a deficiência como algo estereotipado, significado de “não aprendizagem” ou atrelado à noção de que estamos diante de alguém estigmatizado , na perspectiva goffmaniana.

No enfrentamento destas condições a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva se fez ação, mas foi fruto de uma luta pelo acesso à escola, não a escola especial, mas a escola pública, não às clínicas ou hospitais. Historicamente, por mais paradoxal que possa parecer tal luta por uma Educação Especial com feições públicas

remete ao ano 1973, em plena Ditadura Militar, quando há tentativas de organização das iniciativas públicas e privadas em Educação Especial, no âmbito da centralização de tomadas de decisões políticas, peculiares às formas de administração pública vigentes. Surge com o objetivo de fornecer assessorias e recursos financeiros às secretarias de educação dos estados, para implantar ou implementar os serviços públicos e privados - sem fins lucrativos - de Educação Especial. A área era marcada pelas abordagens de integração e normalização.

Apenas em 1994, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial, ainda com modelo conforme os princípios da normalização e integração, organizada em torno da descrição de categorias (classificação) e das modalidades de atendimentos especializados, com valorização da individualização, da igualdade de oportunidades, da participação democrática defendendo, ainda, a noção da integração progressiva dos alunos na rede regular de ensino.

Assim, desde o final da década de 1970 a integração atuou como contraponto a uma cultura excludente na esteira da desinstitucionalização da pessoa considerada deficiente, com busca pela escola especial, como afirma Mazzotta(1982), apenas para casos extremos com vistas a qualidade de vida dos estudantes.

O modelo defendia a integração (inserção) do aluno excepcional (termo técnico utilizado na época), sempre que possível, na rede regular de ensino proporcionando-lhe atendimento adequado às suas necessidades. Isso pode ser observado tanto nas Leis LDB 4024/62 e na Lei 5692/71, que regeram a educação nacional até a promulgação da LDB 9394/96, aproximadamente uma década após o início do processo de redemocratização do país. Os defensores da integração se opunham às formas de atendimento especializado segregador e abraçavam o princípio da “normalização”.

A perspectiva da Integração é colocada em questionamento a partir dos anos 1990 no esteio das discussões mundiais sobre a necessidade da universalização da escola nos países em desenvolvimento,

expressas em documentos provenientes da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994). A ideia é que as políticas educacionais se voltem para a construção de uma escola na qual a flexibilização curricular e metodológica com vistas ao atendimento de diversas demandas dos estudantes.

No Brasil, apenas em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é lançada. É possível observar a influência de uma perspectiva de “inclusão total” pautada na ênfase de que as escolas devem ser organizadas em termos arquitetônicos, metodológicos e curriculares para dar respostas educativas plenas a todos os estudantes, ditos com deficiência, na perspectiva de que todos devem aprender juntos com outras crianças, no âmbito escolar.

Tal política pode ser considerada um marco no que se refere às ações normativas para a viabilização de sistemas educacionais inclusivos. Dentre o aparato legal destacamos o Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. O denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE) é basal na proposta da política como um serviço de apoio pedagógico especializado destinados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, e ofertado preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições de cunho comunitário, confessionais e filantrópicas, de forma complementar ou suplementar a educação escolar.

Constituiu-se num serviço obrigatório a ser disponibilizado por todos os sistemas de ensino, como suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos estudantes, - população da educação especial - favorecendo seu acesso ao conhecimento (ALVES, 2006, p. 15).

Os caminhos da política de educação especial evidenciam a centralidade do AEE nos documentos e, posteriormente, nas ações formativas voltadas para docentes da rede pública de ensino.

Com base nestas argumentações este artigo tem dois objetivos: a) Caracterizar o perfil de professores de AEE em determinado estado nordestino, no caso o Rio Grande do Norte e b) Descrever a articulação e a colaboração entre as práticas educacionais desenvolvidas por professores de AEE e professores de sala de aula na perspectiva construção de uma escola inclusiva.

Após esta introdução apresentamos nossa abordagem teórica e bibliográfica e no seguimento, percursos metodológicos da investigação, resultados e discussões dos dados e para arrematar, as considerações finais

2 A ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO(AEE): DO QUE ESTAMOS FALANDO

No campo acadêmico os desafios no processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial nas escolas públicas brasileiras ganham destaque em estudos que evidenciam, dentre outros aspectos, a necessidade de ruptura do modelo educacional homogeneizador em favor de uma escola de qualidade que contemple a aprendizagem de todos os estudantes (MARTINS, 2010; BUENO, 2008; MANTOAN, 2006; GLAT, 2004; MENDES, 2002; MELO, 2010; OMOTE, 1999, 2012).

Dorziat (2013, p. 178) assevera:

Embora a ideia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, atendendo supostamente aos ideais progressistas, a escola tende, em seu interior, a continuar cumprindo o seu papel de mantenedora do sistema instituído, inaugurando, dessa forma, nova e paradoxal forma de exclusão.

As ações governamentais após a Política Nacional de Educação Especial de 2008 colocaram em ação uma perspectiva que resgata

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) a expressão “atendimento educacional especializado”, assim referido na LDB:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. *lar.*

O Atendimento Educacional Especializado- AEE, se personifica na escola como um conjunto de atividades, recursos e de apoio pedagógico prestados aos estudantes da Educação Especial de forma complementar ou suplementar a educação regular, sendo realizado na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM (BRASIL, 2011), considerado um suporte pedagógico para todos os estudantes público da educação especial. A perspectiva, assim, não é substitutiva o que questiona um sistema de ensino “especial” paralelo à educação escolarizada.

Moretti e Corrêa (2009, p.487) afirmam que o AEE “visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”.

Oportuno considerar, entretanto, sobre a implementação desses serviços de apoio especializado no âmbito do contexto escolar, as ponderações de Garcia (2008, p.21):

Ainda que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados a trabalho pedagógico realizado na educação básica.

Para efeito do presente estudo, as diversas reflexões sobre as concepções conceituais do AEE, podem levar a um maior esclarecimento sobre a compreensão do AEE que está sendo implementado em algumas escolas públicas brasileiras. Ao discorrermos sobre as concepções no contexto escolar, trazemos inicialmente, o conceito do AEE apresentado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva:

um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma: I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...]; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

Segundo Garcia, (2013, p. 106) o conceito de educação especial - AEE, tal como tratado na documentação coligida, remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica. No conjunto das proposições políticas em âmbito nacional, tal modelo está fixado na SRM.

A definição conceitual desse serviço apresentado nos documentos legais tem sido alvo de discussões por parte de alguns estudos na área e evidenciam a necessidade do aprofundamento teórico-prático dos profissionais que atuam nas SRMs, assim o significado desse serviço no cotidiano escolar são movidos por tensões e desafios que podem comprometer com a qualidade do serviço realizado. (JESUS, 2013; MANZINI, 2013).

Oliveira (2013), analisa os discursos de professores que atuam na realização do atendimento educacional especializado em escolas regulares, sinaliza dentre os limites observados da ação docente, a cisão entre a escola e a ação do especialista e a imprecisão conceitual sobre o atendimento educacional especializado. Sobre esse último ponto, o estudo atribui que essas imprecisões frente as especificidades dos

atendimentos, as dúvidas emergentes da atuação desses professores respondem as lacunas de conhecimentos específicos da educação especial e se ampliam no modelo de escola tradicional que ainda persiste no sistema de ensino atual.

A articulação entre os professores do AEE – Educação Especial – e os docentes da sala de aula regular oficialmente anunciada na política de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), enseja a realização de uma articulação entre o trabalho do professor do AEE e o da sala de aula. Porém, consideramos que essa interface seja importante e deva ser estabelecida de forma dialogada não apenas entre esses professores. Sem desconhecer a necessidade da da família e da comunidade escolar poder ressignificar o estigma de não aprendizagem tão comum nos processos de educação inclusiva.

Adotamos neste estudo a compreensão de colaboração conforme postula Vygotsky (2010). Para esse teórico, na ausência do outro, o homem não constrói o homem. Desse modo, ao agir sobre a natureza social, historicamente, cria através das mudanças nela provocadas novas condições naturais para sua existência. “Enfatiza que o aprendizado inclui a interdependência entre indivíduos, ou seja, a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende” (BESSA, 2006, p. 62). Portanto, “se na interação colaborativa entre aluno e aluno a possibilidade de aprender se amplia, na interação do professor do AEE e o da sala de aula regular pode se complementar” (BEDAQUE; SILVA, 2012, p. 205). Nesse sentido, Magalhães (2009, p. 240) acrescenta:

[...] a organização colaborativa me parece a única alternativa de possibilitar que, de maneiras diversas, os participantes negociem e juntos tomem decisões a partir da compreensão da prática na relação com a teoria e, dessa forma, transforme os contextos e as formas de ensino-aprendizagem/desenvolvimento de todos os envolvidos.

Sobre esse princípio colaborativo no campo educacional, Silva (2008, p. 84) assevera: “No trabalho colaborativo, ninguém é mais do que ninguém, o especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução dos problemas e o crescimento profissional”.

Entendemos o AEE como espaço de construção de trabalhos colaborativos porque existe possibilidade de mudanças nas concepções do que significa um serviço de apoio em uma escola que se faz inclusiva. O AEE possibilitou, ainda, criar um espaço simbólico na escola no qual estudantes ditos “com deficiência” são observados, interagem e ensinam que se ampliem respostas educativas às suas demandas específicas.

Possivelmente, o maior desafio para os profissionais da educação nesse processo sejam as mudanças de relações, ou seja, o fato de romper com o entendimento de responsabilização exclusiva do professor da Educação Especial sobre o processo de ensino do estudante com deficiência e, indiretamente, sobre o seu processo de aprendizagem.

As implicações desse processo devem ser assumidas por todos (professores do ensino regular, gestão escolar, apoio pedagógico, família e professor da Educação Especial – AEE, terapeutas), uma vez que para elaborar e realizar os planos de atendimento dos estudantes o professor de AEE necessita estabelecer parcerias com todos os segmentos responsáveis pela educação dos estudantes.

No contexto escolar, o trabalho colaborativo necessita de buscar alternativas conjuntas entre o professor do AEE e o da sala de aula para respostas educativas capazes de mobilizar estratégias pedagógicas, atividades, formas de avaliação e adequação curricular, de maneira a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Do contrário, haverá ações isoladas na escolar, isto é, um AEE representado apenas pela organização do espaço, a sala de recursos multifuncionais, que, em vez de possibilitar a inclusão e a escolarização dos estudantes, se transformará em um atendimento

exclusivo e individualizado, sem oportunizar a ampliação de sua participação e aprendizagem no contexto escolar que pode inclusive enfatizar estereótipos e estigmas.

Estudos discutem as tensões testemunhadas no contexto escolar quanto ao processo de inclusão dos estudantes que correspondem ao público-alvo da Educação Especial, via AEE, e evidenciam a existência tensionamentos na articulação entre AEE com os diversos segmentos da escola (PASIAN; MENDES; CIA, 2014; OLIVEIRA; MENDES, 2014; CALHEIROS; FUMES, 2014; LAGO, 2014; PETRÓ, 2014; RIOS, 2014; ALMEIDA, 2013; BARROS, 2013; BUIAUTI, 2013; DELPRETTO; SANTOS, 2013; MACHADO, 2013; NOZU, 2013; SILVA, 2013; MIRANDA; GALVÃO, 2013).

3 METODOLOGIA

O trabalho se desenvolveu metodologicamente de forma quali-quantitativa, com a aplicação de um questionário semiaberto do tipo survey. Inicialmente delimitamos a população a ser pesquisada de forma objetiva, de maneira que a amostra a ser investigada representasse o universo pesquisado e, assim, nos permitisse identificar as concepções dos professores do AEE sobre como articulam o trabalho que realizam com os professores do ensino do ensino regular. Optamos por um questionário semiaberto como instrumento de coleta dos dados, compreendido, da forma como postulam Freitas *et al.* (2000) e Duarte (2010), como aquele que busca “descrever, explicar e/ou explorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída desse universo”.

As participantes do estudo foram 123 professoras que atuavam no AEE nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte. Em 2017 o Estado do Rio Grande do Norte contava com 370 escolas estaduais, contempladas com sala de recursos multifuncionais, e 279 professores atuando no atendimento educacional especializado. Compomos uma possível amostra de 227 professores que se enquadravam nos critérios

de escolha para este estudo, a saber: professores de AEE da 1ª, 2ª, 3ª, 9ª, 12ª e 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC).

O momento da coleta foi definido com base no modelo interseccional corte-transversal (cross-sectional), uma vez que a coleta dos dados ocorreu em uma única etapa, com a qual pretendíamos descrever e analisar o estado de uma ou várias variáveis em um dado momento (FREITAS *et al.*, 2000).

Os 123 docentes participantes foram denominados com inicial P (professor) e o número de 1 a 123, correspondentes à quantidade de professores que participaram da pesquisa, resultando em: P1, P2, P3..., P123.

As variáveis quantitativas foram analisadas via estatística descritiva, com distribuição de frequências simples (absoluta) e relativa (percentual) e média com Coeficiente de Variação. Em relação aos cruzamentos, foram realizados utilizando o teste do Qui-quadrado, considerando significância menor que 0,05. Os dados foram analisados utilizando programa SPSS 22.0.

As questões abertas foram descritas com a intenção não apenas de captar a aparência do fenômeno, como também a seu conteúdo (TRIVINOS, 2007, p. 129). Os dados referentes a essas questões foram reunidos com base na Análise de Conteúdo, especialmente no que se refere a eleição de categorias gerais com vistas dar suporte ao “diálogo” com a literatura consultada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Com relação ao perfil dos professores de AEE, a maioria da amostra (92,7%), é do sexo feminino, com formação inicial em pedagogia (80,5%) e com formação continuada em educação especial (75,6%), mas apenas 15,9% possui Especialização *Stricto Sensu* em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A média de idade dos participantes do estudo foi 43,41 anos com variação de 18,59% (considerada variação baixa), como valores entre 26 e 67 anos. Sobre o tempo de experiência profissional como professor, os participantes apontaram média de 18,94 anos, com alta variação (48,46%), ou seja, o intervalo de respostas de 1 a 37 anos de experiência mostra que o grupo de pesquisados, nesse ponto, são muito heterogêneos. A variação é ainda maior (73,36%) na média de tempo de atuação em AEE que foi de 40,61 meses, aproximadamente 3 anos e 4 meses, mas esse número variou muito de 1 a 12 anos de experiência com AEE.

No que se refere a formação continuada dos participantes 75,6% informou ter participado de formação continuada na área da Educação Especial, e 24,4% informou não ter participado. Ressaltamos, ainda que um percentual de 60,9% dos professores participantes da pesquisa indicou os cursos: Atendimento Educacional Especializado-AEE em nível de especialização, Libras e Braille, como os mais necessários para a atuação profissional.

As necessidades formativas assumidas por esses professores revelaram, ainda, a auto avaliação e a percepção dos mesmos sobre a necessidade de um maior investimento pessoal e profissional na perspectiva de busca por novos conhecimentos que possibilitem uma melhor atuação profissional. São necessidades formativas voltadas predominantemente para a especificidades relativas aos processos de aprendizagem em surdos e cegos.

Os dados indicam que os professores afirmam necessitar de experiências formativas voltadas para a área da Educação Especial, especificamente pertinentes ao AEE. Cumpre destacar que formações são oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, via a Subordenadoria de Educação Especial- SUESP/RN, através da equipe técnica pedagógica, de acordo com a área de atuação. Essas ações formativas visam colaborar no trabalho com os estudantes público alvo da educação especial com vistas a gerar mudanças nas

ações que desafiam a escola, elevam a qualificação do ensino, porque podem ampliar o leque de respostas educativas dos professores para as demandas dos seus alunos, mas parecem ainda não atender as demandas dos professores do AEE.

Foi possível identificar, ainda, que do quantitativo de 123 professores que participaram da pesquisa, apenas 15,9% informaram possuir curso de Pós-graduação (nível especialização) em AEE. Observamos que 20,3% informaram não possuir pós-graduação; 4,3% informaram possuir mestrado; e 58,0% dos professores informaram possuir outro tipo de pós-graduação; nenhum informou possuir pós-graduação a nível de Doutorado. É possível reconhecer com base nesses dados que, embora a maioria dos professores tenha participado de formações continuadas na área da Educação Especial, existe pouco quantitativo com formação a nível de especialização em AEE.

Essa tendência foi também percebida por Martins (2014) na pesquisa “Um recorte sobre o Atendimento Educacional Especializado no Sistema Municipal de Ensino, em Natal/RN, sob o olhar de alguns docentes. No grupo de professores do AEE das escolas municipais de Natal/RN, apenas 23% dos professores informaram possuir estudos em nível de especialização em Atendimento Educacional Especializado.

É importante reconheçamos como necessária ampliar a oferta de formação para os professores do atendimento educacional especializado que atenda não apenas conhecimentos relativos às especificidades do público atendido e dos recursos disponíveis para o atendimento na SRM, mas que possibilite aprofundar discussões, no contexto escolar, sobre o processo de escolarização dos estudantes matriculados no AEE em seu âmbito curricular.

Quando inqueridos sobre como se tornaram professores do AEE observamos respostas voltadas prioritariamente para demandas da escola e não como opção profissional, de ordem pessoal ou profissional, do docente:

P09- "Mudança de escola por problema fonoaudiólogo".

P37- "Por necessidade de um profissional para assumir a sala. "

P40- "Fiquei sem turma após fechar uma sala em minha escola. Após entrevista fui encaminhada a SUESP".

P42- "Por não ter fechado turma, fui devolvida a secretaria da educação. Ao saber da SRM me interessei, fiz o teste e fiquei. "

P55- "Através da necessidade da escola onde estava ensinando, ficou sem professora na SRM, então assumi e estou aqui desde então".

P57- "Surgiu uma vaga na minha escola e como tenho colegas exercendo essa função me interessei. "

P96- "Logo que surgiu a SRM eu fui a única professora que aceitou ser da sala, todos temiam exercê-la porque achavam que era para alunos loucos".

P111- "O turno noturno que eu trabalhava foi extinto, fiquei sem sala de aula. Logo após o AEE foi implantado na escola e fui alocado no mesmo".

Observamos, ainda, que o "convite da direção da escola" considerando a experiência profissional com alunos com deficiência e a participação em cursos de formação continuada em educação especial foi o mais apontado pelos professores como motivação para ingresso no AEE.

Outro aspecto igualmente relevante evidenciado nas falas acima, que merece destaque, trata-se do motivo que levou o profissional professor a enveredar pelo atendimento aos estudantes da educação especial. Mazzotta (1993) chama a atenção sobre a necessidade de o candidato a professor da educação especial examinar seus próprios motivos antes de optar por esta área, uma vez que trabalhar com a diversidade requer dos profissionais especializados conhecimentos

práticos sobre outras áreas, sem desprezar o papel fundamental educador como professor e não terapeuta.

Na apresentação e discussão dos dados empíricos, no que se refere a colaboração/articulação do trabalho dos professores de AEE e sala de aula, optamos por analisar alguns dados de forma comparativa, as respostas dos participantes, considerando ter cursado ou não especialização em AEE.

No seguimento apresentamos um cruzamento entre “formação dos participantes da pesquisa” X “realização de formação com a equipe da escola”

TABELA 1 – Formação dos participantes da pesquisa” X “Realização de formação com a equipe da escola.

Formação Equipe da Escola					
Formação	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Total
Não possuo Especialização	4,9	9,8	6,5	1,6	22,8
Especialização em AEE	0,0	4,1	9,8	4,1	17,9
Mestrado	0,0	0,8	3,3	0,0	4,1
Outra Especialização	9,8	10,6	30,1	4,9	5,3
TOTAL	14,6	25,2	49,6	10,6	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa (2016).

Os dados reforçam as inferências anteriores ao mostrar que 49,6% dos participantes da pesquisa informaram só realiza a formação com a equipe da escola às vezes, e apenas 10,6% anunciaram que frequentemente realizam formação com a equipe da escola.

Ressaltamos que nas orientações legais a escola deve instituir a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando na elaboração do PPP aspectos do seu funcionamento, tais como: “Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;” dentre outras (BRASIL, 2010, p.8).

É presumível inferir, a partir da análise desses dados, que os professores do AEE de modo geral, não tem estabelecido interlocução sistemática com os outros profissionais da escola. Isto reforça o entendimento de um serviço de apoio que é realizado apenas no espaço tempo da sala de recursos multifuncional, sem subsidiar o professor da sala de aula regular com informações sobre o estudante atendido que poderiam ser fundamentais ao desenvolvimento do trabalho na sala de aula regular e no âmbito da escola, de modo geral. Pois, de acordo com os dados, há ainda um total de 39,8 % dos participantes que afirmaram nunca ou raramente realizam formação com a equipe da escola em que trabalham.

Ressaltamos que nas orientações legais a escola deve instituir a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando na elaboração do PPP aspectos do seu funcionamento, tais como: “Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;” dentre outras (BRASIL, 2010, p.8).

Os desafios para a realização do AEE nos moldes das orientações legais, de certa forma, têm sido revelados no posicionamento dos participantes da pesquisa. E foram observados também por Nozu (2013) ao analisar a Política e Gestão do Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS, chama atenção para as relações de poder e resistência ao processo de inclusão que acaba por gerar a ausência de articulação entre o trabalho especializado e o realizado na sala de aula comum com os estudantes da educação especial.

Neste sentido, as proposições políticas, sobre o AEE, são remodeladas conforme a compreensão dos agentes escolares (professores, gestores e outros profissionais da escola) sobre a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial e das condições objetivas de cada escola, em particular.

Um percentual de 53,7% dos participantes da pesquisa assinalou que algum momento enfrentou dificuldades no atendimento; 19,5% informou que teve dificuldades no atendimento frequentemente; 12,2% raramente e 14,6% informou que não enfrentaram dificuldades no atendimento aos estudantes público alvo da educação especial em 2015.

Quando inqueridos sobre os tipos de dificuldades enfrentados, foi possível organizar os dados em duas categorias de dificuldades mencionadas pelos participantes: 1. Em relação as especificidades do atendimento em si, que deriva das peculiaridades das demandas das pessoas com cada deficiência e 2. Condições de acesso ao próprio atendimento, como merenda, transporte, etc.

Na Categoria 1- Em relação as especificidades do atendimento em si, que deriva das peculiaridades das demandas das pessoas com cada deficiência, observamos nos depoimentos uma inclinação para atribuir a dificuldade na condição de deficiência do público alvo da educação especial:

P01- "Aluno com transtorno bipolar

P06 – "Autismo"

P12 – " Aluno com dislexia no ensino médio".

P13 – "TGD, condutas típicas, DI, Recursos tecnológicos com problemas"

P17 – "Deficiência Intelectual".

P50- " Deficiência auditiva".

P51 – "Paralisia Cerebral".

P63- “ Surdez e autista”.

P59- “Baixa visão”.

P83- “TDAH (Déficit de atenção)

Neste sentido, vale salientar que os professores não conseguiram descrever de forma precisa quais seriam as suas dificuldades. Optaram por nomear as “categorias” da população-alvo da educação especial. Isso evidencia o quanto os participantes associam “dificuldades” às deficiências em si, colocam assim as pessoas com pessoas com deficiência em condição de não-aprendizagem e de dificuldade.

A Categoria 2 - Condições objetivas de acesso físico ao próprio atendimento, a falta de merenda, transporte, etc. refere-se as questões que não enfocam aspectos de cunho pedagógico, propriamente dito. O posicionamento dos participantes sobre essa dificuldade podemos visualizar abaixo:

P23- “A maior dificuldade é a ausência do aluno ao atendimento na sala de recurso multifuncional”.

P31- “A ausência de alguns alunos durante o atendimento por motivo de doença. ”

P32- “Por a sala não dispor de equipamentos ou mobiliário próprio para a SRM. A sala multifuncional funciona com o aspecto físico de sala de aula regular. Não dispomos nem de internet. ”

P34- “por atender alunos da zona rural, há muitas dificuldades de transportes para estes no contra- turno”.

P37- “na elaboração das placas de comunicação”

P58- “As constantes ausências de determinados alunos aos atendimentos. ”

P68-“Transporte escolar, merenda e doença”.

P73- "A dificuldade foi a falta de material e de recursos de acessibilidade".

P109- "Deslocamento do aluno até a escola, sala de recursos pequena com pouco acolhimento, participação da família. "

Os relatos dos participantes indicam dificuldades no Atendimento Educacional Especializado dos estudantes independentes da condição de deficiência que apresentem.

No que diz respeito a interlocução (que poderia trazer indícios sobre o processo de colaboração) existente entre os professores do AEE e professor da sala de aula dos estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, nem todos os participantes da pesquisa realizavam um trabalho articulado, de forma sistematizada, com os professores da classe regular dos estudantes, conforme podemos visualizar, abaixo:

TABELA 2 – Mantém contato com os professores dos estudantes atendidos.

Variável	Categoria	n	%
Você tem mantido contato com o (os) professor (es) dos estudantes que você atende no AEE?	Nunca.	4	3,3
	Raramente.	5	4,1
	Às vezes.	31	25,2
	Frequentemente	83	67,4
TOTAL		123	100

Fonte: Questionário SEEC/SUESP/RN (2016).

A Tabela 2 mostra que 67,4% dos participantes informaram que frequentemente mantém contato com os professores dos estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncional. Os dados acima

permitem inferir que 32,6% dos participantes não estabelecem de forma sistemática vinculação com o trabalho dos professores do ensino regular dos estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais.

A falta de articulação entre o trabalho desenvolvido no AEE com a sala de aula regular sobre o processo de escolarização dos estudantes matriculados no AEE, foi objeto de discussão em várias pesquisas em educação (LIMA, 2013; OLIVEIRA, 2013; BARROS, 2013; BUIATTI, 2013; PETRÓ, 2014; NOZU, 2013; MORETTI; CORRÊA, 2009; GALVÃO; MIRANDA, 2013; MELO, 2010; DELPRETTO; SANTOS, 2013; PLETSCHE, 2016).

A ausência de um trabalho colaborativo na atual conjuntura educacional de perspectiva inclusiva, firma-se como conduta a ser revista nas práticas pedagógicas no contexto escolar, pois é fundamental firmar o compromisso e pensar “ações movidas coletivamente para desenvolver ao máximo o potencial dos alunos que, no passado histórico, recebiam educação à parte do sistema regular” (BEDAQUE; SILVA, 2012, p. 203).

O estreitamento das relações entre o professor do AEE e os outros profissionais da escola, sobretudo o professor que atua diretamente com estudante no ensino regular pode favorecer a construção de diálogo e da ampliação das interações entre estes profissionais com vistas ao desenvolvimento de ações colaborativas no contexto escolar.

Quando comparamos as respostas dos participantes com e sem Especialização em AEE: “Formação dos participantes da pesquisa” e “relação professor do AEE e professores da sala de aula regular”, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 3 – Formação dos participantes da pesquisa *versus* relação entre professor do AEE e professores da sala de aula regular

Relação prof. AEE X Prof. sala da aula						
Formação		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Total
Não possuo especialização		0,8	0,8	7,3	13,8	22,8
Especialização em AEE		0,0	0,8	2,4	14,6	17,9
Mestrado		0,0	0,0	1,6	2,4	4,1
Outra especialização		2,4	2,4	13,8	36,6	55,3
TOTAL		3,3	4,1	25,2	67,5	100,0

Fonte: Questionário SEEC/SUESP/RN (2016).

Os dados revelam que, dos professores com formação em AEE, 14,6% afirmaram que frequentemente mantêm contato com os professores dos estudantes atendidos na SRM e apenas 2,4% informaram que, às vezes, realizam essa ação. Este dado é significativo na perspectiva de que a parceira com o professor de AEE com o professor da sala de aula teve um percentual ínfimo.

Quando consideramos o posicionamento de todos os participantes, de forma geral, a maioria (67,5%) dos professores, independentemente de terem especialização em AEE, informam que estabelece frequentemente o contanto com os professores da sala de aula regular.

A maioria dos participantes (74,8%) afirma que o AEE fazia parte do PPP da escola, contudo, o percentual de contato com os professores

das salas regulares é diminuto (67,5%). Desse modo, os dados permitem supor a existência de tensionamentos entre o trabalho do AEE e o da sala regular em processo de educação inclusiva.

É importante considerar que o AEE realizado na SRM não pode ser um atendimento apenas às especificidades dos estudantes da Educação Especial, mas, sobretudo, um serviço de apoio diferenciado para cada estudante, de forma complementar ou suplementar capaz de assegurar-lhes maior igualdade de oportunidade escolar. Todavia, precisa estar inserido no contexto escolar como ação pedagógica de suporte às necessidades dos alunos, de forma clara quanto aos objetivos a serem alcançados por estes – via currículo – e no que se refere à atuação dos profissionais envolvidos no fazer pedagógico

5 CONCLUSÕES

A constituição do AEE como um serviço complementar ou suplementar ao processo de inclusão e escolarização dos estudantes que formam o público-alvo da Educação Especial pode ser considerada um desafio nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte, bem como do ensino público brasileiro. Podemos afirmar, a partir das informações colhidas nesta investigação, que esse serviço está se consolidando nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte e enfrenta desafios e contradições.

Na análise dos dados apresentados nesse artigo, embora cerca de 65,7% dos participantes afirmem que realizam contato frequentemente com os professores dos estudantes matriculados no AEE, foi possível visualizar que 32,6%, não têm estabelecido tal interlocução de forma sistemática.

Esse fato reforça o entendimento de um serviço de apoio que ainda é realizado apenas no espaço/tempo da sala de recursos multifuncionais, sem subsidiar o professor da sala de aula regular com informações sobre os estudantes atendidos, que poderiam ser

fundamentais ao desenvolvimento do trabalho na sala de aula regular – via currículo, e no âmbito da escola, de modo geral.

Todavia, questionamos se um único profissional poderia desenvolver com maestria o AEE para um grupo tão diverso de estudantes, considerando suas demandas individuais em relação às demandas curriculares da escola.

O posicionamento dos participantes nos permite considerar ser esse um desafio para as escolas estaduais do Rio Grande do Norte: sair do espaço físico da Sala de Recurso Multifuncional, trabalhar não apenas com o estudante, mas com o professor dos estudantes e com toda a comunidade escolar.

Neste sentido faz-se importante no âmbito do AEE que processos formativos para todos os professores talvez possam buscar balizas na discussão do AEE como espaço de colaboração superando vieses de cunho médico ou clínico. A perspectiva de colaboração entre tais profissionais representa um caminho para novas investigações evidenciando que a Educação Especial em perspectiva inclusiva coloca em xeque muitas crenças e valores e requer investimentos no âmbito da formação e da pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva**: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas do município de Niterói/RJ. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FE, Universidade Federal do Fluminense, Niterói, 2013.

BARROS, Alessandra B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual**: dificuldades, desafios e perspectivas. 2013.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

BEDAQUE, Selma A.; SILVA, Luzia Guacira. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; PIRES, José. **Inclusão Escolar e Social**: novos contextos, novos aportes. Natal: EDUFRRN, 2012. p. 199- 212.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação Especial. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Edital n. 01 de 26 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009.

_____. Presidência da República. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. A Educação Especial em Maceió/ Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp. Marília**, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, abr.-jun. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos no “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DELPETRO, B. M.; SANTOS, B. C. Um contexto em transformação político- pedagógico: a articulação entre uma escola regular e um centro de atendimento educacional especializado. **Rev. Ed. Esp.**, Santa Maria, v. 26, n. 47, 2013. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em:10/11/2015

DORZIAT, Ana. Atendimento Especializado em Educação Especial: Desafios atuais. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 177-195.

DUARTE, A. W. D. Survey. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M.; VIEIRA, L. M. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível

em <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionário-verbetes&id=203>>. Acesso em: 19 abr. 2015. FREITAS, H. *et al.* Método de Pesquisa Survey. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GALVÃO, N.; MIRANDA, T. Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de Caso no Espaço da Sala de aula Regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 41-60, jan.-mar. 2013.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, A. R. *et al.* (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis: Vozes, 2006. p. 54-66.

MACHADO, Rosângela. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva:** um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia. Currículo e práticas inclusivas na escola: tecendo fios de uma trama inconclusa. In: MARTINS, Lúcia Araújo *et al.* (Org.). **Práticas Inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.** Natal: Editora da UFRN, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Organização de Rosângela Gavioli Prieto e Valeria Amorim Arantes. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, L. A. *et al.* **Educação e Diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. INDICADORES EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, May 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Apr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>. MELO, F. R. **O aluno com deficiência física na escola regular: condições de acesso e permanência**. Natal: EDUFRRN, 2010.

MENDES, Enicéia. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. Revista Integração, Brasília, v. 14, n. 24, 2002.

MENDES, E. G.; CIA, Fabiana. **O Observatório Nacional de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. ONEESP; v. 1.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, N. de C. S. S. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdocegueira**: um estudo de caso no Espaço da Escola Regular. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, jan.-mar., 2013.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a “inclusão” de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 485-492. (1 CDROM).

NOZU, Washington Cesar. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, G. R. **Efeitos da formação**: o caso de uma ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado. 2013. Tese (Doutorado em Formação de Professores) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2013.

OLIVEIRA, E. L.; MENDES, E. G. **Percepções sobre pessoas com deficiência e o prognóstico para o Atendimento Educacional Especializado**. Rev. Bras. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 21-36, jan.-mar 2014.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Sala de Recursos Multifuncionais: Revisão de artigos Científicos. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 3, p. 213- 225, 2014.

PETRÓ, Caroline. **A inclusão escolar de alunos com deficiência visual a partir da percepção de professores de matemática, professores do atendimento educacional especializado e gestores educacionais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUC/RS, Porto Alegre, 2014.

PLETSCH, Márcia D. **Dimensões da Formação de Professores no contexto de Políticas de Inclusão Escolar à luz da perspectiva histórico-cultural.** In:

VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins. **Educação Especial:** políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016. p. 213-222.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução n. 02/2012.** Secretaria de Educação, da Cultura e dos Desportos/Educação Especial/SUESP/CEE/CEB/RN/2012.

RIOS, Gabriela Alias. Imagem de si e da Sala de Recursos Multifuncionais em Blogs de Professores Especializados. São Carlos: Editora da UFSCAR, 2014.

SILVA, Luzia Guacira. **Inclusão:** uma questão também de visão: o aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

SILVA, Wanda L. B. **Políticas Públicas de Educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. 4. Triagem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NOTAS DE FIM

1 Nas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Norte, campo de nossa investigação, a oferta do AEE contempla, também, os estudantes com: Transtornos Funcionais Específicos, entendidos como Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central (RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

SOBRE OS AUTORES

Ana Cláudia da Silva Rodrigues

Doutora em Educação pela UFPB. É docente vinculada ao Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação da UFPB. Tem experiência na área de Educação com ênfase em currículo, políticas educacionais, formação de professores, educação integral e educação do campo. Docente credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), linha de Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares e membro do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas. Editora gerente da Revista Temas em Educação e Editora da Revista Espaço do Currículo.

E-mail: anaclaudia@ce.ufpb.br

Carolina Coimbra de Carvalho

Professora EBTT do Instituto Federal do Maranhão na área da Educação. Atua no Núcleo de Inovação Tecnológica na Pró-Reitoria de Pós-Graduação Pesquisa e Inovação, no acompanhamento de Projetos de Pesquisa e Inovação Tecnológica.

E-mail: carol.coimbra@hotmail.com

Edineide Jezine

Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Sociologia com Pós-doc em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (PT/Lisboa), com instância acadêmica na Universidade de Valência (ES). Membro do Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e da Rede de Pesquisa Universitas/Br EIXO 5 - Acesso e Permanência. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) e do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (FORPRED/NORDESTE). Possui publicações e atuação nos seguintes temáticas: Política de Educação Superior; Inclusão Social e da Pessoa com Deficiência e Extensão Universitária.

Francisca das Chagas Silva Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1980), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2002) e doutorado em educação brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007). Tem experiência na área de educação, com ênfase em Política e Planejamento Educacional, Gestão e Organização de Sistemas de Ensino, Orientação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos, formação de professores, e trabalho/educação.

Hugo Monteiro Ferreira

Possui graduação em Letras (1996). Mestrado em Letras (1999). Doutorado em Educação (2007). Professor Adjunto do Departamento de Educação da UFRPE. Coordenador do Núcleo do Cuidado Humano da UFRPE. Líder do GETIJ - Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude. Pesquisador na área de saúde emocional e mental de crianças, adolescentes e jovens. Membro da Cátedra UNESCO de Leitura. Membro do NEFOPP - Núcleo de Estudos da Formação Docente e da Prática Pedagógica. Pesquisa sobre a inter-relação

transdisciplinaridade, infância e juventude; infância, adolescência, juventude e saúde emocional e mental, infância, adolescência juventude e sofrimento; infância, juventude e leitura, infância, adolescência, juventude e direitos humanos. Realiza pesquisas sobre bullying e cyberbullying escolar. É terapeuta de crianças, adolescente e jovens e tem desenvolvido pesquisas sobre a saúde emocional desses sujeitos. Atualmente desenvolve estudos acadêmicos na área de psicologia e neuropsicologia. E escritor de literatura para crianças, adolescentes e jovens. É autor da pesquisa Geração do Quarto: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar. Em 2014, foi finalista do Prêmio Jabuti.

Ingrid Louback de Castro Moura

Doutorado em Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora Adjunta da Faculdade de Educação (FACED), Departamento de Teoria e Prática do Ensino (DPTE) e coordenadora do Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: ingrid.louback@gmail.com

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Linhas de pesquisa em que atua no PPGE: Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.

E-mail: isabel.sabino@uece.br

José Deribaldo Santos

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Concluiu, em 2015, estágio pós-doutoral em Estética na Universidad Complutense de Madrid (UCM) com bolsa da CAPES. É Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). É pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE) e do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Membro da Câmara de Pesquisa da UECE. Membro do Conselho Editorial do Instituto Lukács.

E-mail: deribaldo.santos@uece.br

Maria da Gloria Carvalho Moura

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Classe de Professor Associado, Nível I da Universidade Federal do Piauí, lotada no Centro de Ciências da Educação/Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. É Professora Permanente do Programa de Mestrado em Educação (UFPI/CCE /DMTE/PPGE). Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação - NIPPC; Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.

E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br

Maria Ilma de Oliveira Araújo

Especialista em Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará(2012), especialização em Psicopedagogia Institucional “Lato Sensu” pela Universidade Castelo Branco(2007) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte(2017). Atualmente é Coord. das Salas de Recursos Multifuncionais da Subcoordenadoria de Educação Especial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em EDUCAÇÃO ESPECIAL. Atuando principalmente nos seguintes temas:Educação Especial, AEE, Inclusão.

Maria Marina Dias Cavalcante

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é professora associado da Universidade Estadual do Ceará. Líder do Grupo de Pesquisas Docência no Ensino Superior e na Educação Básica - GDESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Ontologia do Ser Social, ética e Formação Humana - GEPOS e do Corpo Editorial- Ed. UECE.

E-mail: maria.marina@uece.br,

Marília Duarte Guimarães

Doutoranda e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2015). Membro do grupo de pesquisa GPFOPHE; Integra o Fórum Cearense de Mulheres e o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS/UECE. Foi Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE. Exerceu atividade como bolsista de Apoio Técnico da Fundação Cearense de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2015).

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), Especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN) no Centro de Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.Coordenadora do GT15 Educação Especial da Anped(2010-2012). Assessora pedagógica da Coordenadoria de Formação para a Docência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN(2011-2017). Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Pesquisa na área de educação, com ênfase em educação especial. Seu campo de ação profissional abrange, ainda, experiência no âmbito da formação para a docência no ensino superior.

Thimoty Ireland

Professor titular da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Educação de Adultos - Universidade de Manchester (1988). Atualmente é professor dos programas de pós-graduação em educação (PPGE) e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) e coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: ireland.timothy@gmail.com

Valdemarin Coelho Gomes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Departamento de Fundamentos da Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação).

E-mail: rabbitmario@hotmail.com

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Professora Permanente e Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB e Professora Adjunta do Departamento de Educação I na Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

E-mail: vanjadominices@hotmail.com

Vera Lúcia Machado de Araújo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1986). Atualmente é aposentada - Secretária de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Elaboração de Currículos. Exerce desde 2000 o cargo de Coordenadora de Área de Formação Profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, desenvolvendo atividades de supervisão educacional, orientação teórico-metodológica aos supervisores educacionais quanto à avaliação, metodologia de ensino, uso do material didático; assessoramento à Diretoria de Educação Profissional nas questões pertinentes à educação profissional, bem como na coordenação de projetos especiais. Pesquisadora do CNPq e mestranda da Universidade de Pernambuco

Wagner Lins Lira

Atua profissionalmente nas áreas da etnicidade, da territorialidade quilombola, das culturas e religiões populares com ênfase em antropologia da religião e da saúde, além do fomento e análises qualitativas sobre políticas públicas, especialmente, voltadas às questões de saúde mental, dependência em psicoativos, cultura popular e patrimônio imaterial. Pós-doutor no Programa de Pós Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI/UFRPE/FUNDAJ), onde

desenvolveu pesquisas relativas às bases sociais das violências em contextos escolares. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pertencendo ao quadro de pesquisadores do Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude (GETIJ/UFRPE/FUNDAJ), do Grupo de Estudos Transculturalismo Crítico, Diversidade Cultural e Educação (GTRANSCRI/UFRPE/FUNDAJ) e do Grupo de Estudos sobre Álcool e Outras Drogas (GEAD/UFPE).

EU Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em 2020,
utilizando a fonte Myriad Pro.