

3

Pesquisas Educacionais:
divulgando o trabalho de jovens pesquisadores

EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIAS



Organizadores

José Luis Simões
Fábio da Silva Paiva
Ruy de Deus e Mello Neto

PESQUISAS EDUCACIONAIS:
divulgando o trabalho de jovens
pesquisadores – Educação,
juven-tude e tecnologias.

PESQUISAS EDUCACIONAIS:
divulgando o trabalho de jovens
pesquisadores – Educação, juventude e
tecnologias.

José Luis Simões (Org.)
Fábio da Silva Paiva (Org.) Ruy
de Deus e Mello Neto (Org.)

Recife
2017

Catálogo na fonte:
Biblioteca Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P474 Pesquisas educacionais : divulgando o trabalho de jovens pesquisadores : educação, juventude e tecnologias [recurso eletrônico] / [organizadores] José Luis Simões, Fábio da Silva Paiva, Ruy de Deus e Mello Neto. – Recife : Editora UFPE, 2018.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0992-3 (online)

1. Pesquisa educacional – Brasil. 2. Educadores – Formação. 3. Educação. 4. Tecnologia e juventude. I. Simões, José Luis (Org.). II. Paiva, Fábio da Silva (Org.). III. Mello Neto, Ruy de Deus e (Org.).

370.7

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-014)

Prefácio

A iniciativa *PESQUISAS EDUCACIONAIS: divulgando o trabalho de jovens pesquisadores – Educação, juventude e tecnologias* coloca-se, mais uma vez, no intuito de apresentar novos pesquisadores do campo da educação. Assim como no primeiro trabalho — intitulado apenas de *PESQUISAS EDUCACIONAIS: divulgando o trabalho de jovens pesquisadores* —, foca-se na intenção de servir como ferramenta de popularização de trabalhos desenvolvidos por discentes em Programas de Pós-Graduação distribuídos pelo país. Com esta publicação, nós, os organizadores, reconhecemos o difícil trajeto enfrentado por jovens pesquisadores, pois muitas são as vezes em que não vislumbram espaços para divulgação da sua produção.

Assim, este material se propõe a servir como instrumento de difusão e também de desenvolvimento de pesquisadores em início de carreira. É por defender a prática também como meio de se fazer educação, ainda que esteja aliada à dificuldade em conseguir espaços de publicação para jovens pesquisadores (como é o caso de parte dos editores deste livro), que decidimos, sob a tutela de um pesquisador mais experiente — o Prof. Dr. José Luís Simões —, fomentar espaços de trabalho e de aprendizagem discente.

Ao decidir organizar este material, o Prof. Dr. Simões teve em mente que grande parte da profissão docente no Ensino Superior centra-se na produção e na divulgação de ciência, entretanto percebeu que um dos pilares da formação profissional do jovem pesquisador — justamente a divulgação — está obstaculizado pela dificuldade de acesso dos jovens autores aos livros e periódicos específicos. Assim, com o intuito de mitigar essa situação, a criação deste espaço vem se desenvolvendo. Desta feita, a convite do Prof. Dr. Simões, juntou-se um grupo de três editores responsáveis pela elaboração deste material.

Apresentamos, neste livro, sete novos textos, que, em comum, contam com o interesse pela área educacional e com o estágio de formação de seus autores — todos eles mestrandos ou doutorandos de instituições brasileiras. Não houve, portanto, preocupação em caracterizar ou delimitar textos por temáticas, afinal de contas esse seria um crivo que não necessariamente coadunaria com o intuito deste trabalho.

As sete contribuições aqui contidas têm a intenção clara de aprofundamento na temática educacional, entretanto, exatamente como trabalho anterior, é fundamental destacar que não existe aqui a pretensão de esgotar os debates acerca de cada um dos temas abordados, e tal destaque ocorre principalmente pelo perfil dos pesquisadores a publicar, uma vez que estão trilhando os caminhos iniciais do labor acadêmico. O nosso desejo é que este volume possa se configurar enquanto ferramenta de contribuição e estopim para a abertura de novos debates e trabalhos.

No primeiro capítulo, intitulado *A Educação de Adultos no Brasil no contexto laboral dos anos 90*, a pesquisadora Caroline Falco apresenta o artigo oriundo de estudos na área da economia da educação e que tem por objetivo analisar a escolarização formal dos adultos na década 90 no Brasil a partir do contexto do mercado de trabalho na América Latina no mesmo período. A pesquisadora parte do pressuposto de que o contexto laboral influencia a trajetória de escolaridade de jovens e adultos, já que as grandes alterações no mercado de trabalho, na década de 90, induziram, por exemplo, a um maior quantitativo de trabalhadores informais. Em relação ao mercado de trabalho, a autora trabalha sob dois pilares de análise: um é o panorama da conjuntura na América Latina; e o segundo, o ajustamento e a configuração desse mercado no Brasil. Questiona-se se a conjuntura apresentada influenciou o acesso dos jovens e adultos na busca ou na desistência de um processo formal de escolarização, trazendo, para isso, alguns dados sobre as duas questões. Conclui mostrando que há indícios de que as modificações do cenário do mercado de trabalho no Brasil, no contexto global, não alteraram a tendência ascendente de diminuição da população adulta analfabeta, que já vinha diminuindo desde a década de 50.

O segundo capítulo, escrito pelas pesquisadoras Iasmin Marinho e Marielle Moraes, propõe-se a discutir a responsabilidade social das instituições de ensino superior observando-as sob a tutela da contribuição das teorias de Anísio Teixeira e Paulo Freire na construção de uma universidade socialmente responsável. Para tanto, resgatou-se os estudos de educadores, os quais se situam no início e na mediação do período frutífero em mudanças políticas e sociais — como o da Revolução Industrial no Brasil —, respectivamente. As autoras destacam a percepção de uma continuidade no pensamento de ambos os educadores com fortes nuances do apelo social e cultural que as instituições de Ensino Superior possuem desde os primórdios a sua efetivação. Segundo as pesquisadoras, os pensamentos dos autores ressaltam a responsabilidade social das universidades no sentido de uma consolidação da democracia brasileira. As autoras concluem que a Universidade teria poderes ainda maiores de interferência social que não se resume apenas ao de transmissão da cultura, mas o de mudança social e de contexto por meio da tríade: ensino, pesquisa e extensão.

No terceiro capítulo, intitulado *O Espaço da EaD nas IFES*, a pesquisadora Danielle Nascimento apresenta estudo no qual analisa os possíveis embates envolvendo a instituição e a institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no seio das Instituições Federais de Ensino Superior. Nesse sentido, discute que a inserção da modalidade EaD exigirá novas relações sociais com as já consolidadas universidades públicas federais, pois ocorre a formação de uma nova cultura institucional, o que gerará embates entre os atores dessa microsociedade. Desse modo, a perspectiva teórica escolhida percebe a universidade enquanto arena política onde questões envolvendo relações de poder, diversidade ideológica e o conflito de interesses coexistem.

O quarto capítulo, escrito pela pesquisadora Pâmela Felix, apresenta um apanhado a respeito da emergência das avaliações externas, tendo como fio condutor o trabalho de Hilsdorf sobre circulação internacional de modelos educacionais. A pesquisa tem o objetivo de descrever como se deu a circulação da ideia de sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, com a finalidade de situar o contexto sociopolítico de emergência do tema e de demonstrar sua relevância

política adquirida. Para a autora, a opção pelo tema se justifica na tentativa de superar a dispersão dessas informações, buscando reunir em documento único, consistente e sintético elementos que explicam a chegada e o assentamento dessas concepções no país.

No quinto capítulo, o pesquisador Anderson Correia apresenta uma reflexão sobre a importância dada pela ciência aos estudos sobre as Línguas de Sinais, fazendo uma analogia com a hierarquia social dos objetos científicos citada por Bourdieu. Este classifica os objetos como legítimos, legitimáveis ou ilegítimos, de acordo com a ordem de prioridade dada pela ciência considerando os contextos sociais, econômicos e políticos de cada época. O autor conta também com a reflexão de Foucault sobre o papel da linguagem e do discurso na humanidade.

No sexto capítulo, escrito a três mãos pelos pesquisadores Henrique Foresti, Rodrigo Medeiros e Paulo Faltay, buscou-se uma breve discussão da utilização da Plataforma Robô Livre como ferramenta educacional. Os autores destacam que, no Brasil, a robótica ainda é bastante mistificada, encarada com receio por um grande número de pessoas por ser entendida como uma ciência complexa em que apenas profissionais e cientistas altamente qualificados podem estar aptos a contribuir no desenvolvimento do campo. Diante do senso comum, que afugenta a curiosidade e o interesse, o aprendizado de noções básicas de robótica e da linguagem tecnológica é campo essencial para uma aproximação e maior compreensão das caixas-pretas dos artefatos e dispositivos técnicos e tecnológicos que operam e constituem a área. Para os pesquisadores, a plataforma Robô Livre surge para ajudar a preencher essa lacuna no desenvolvimento pedagógico de estudantes dos ensinos fundamental, médio, técnico e universitário, fomentando o interesse e o aprendizado em torno do funcionamento dos aparelhos que regulam nosso trabalho, estudo, lazer e as tarefas mais corriqueiras. O dispositivo tecnológico, de forma generalizada, deve ser compreendido e utilizado não como “máquina de ensinar”, mas como uma nova mídia educacional, ferramenta de complementação, de mediação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino.

Por fim, o último texto, apresentado pela pesquisadora Rossana Tenório e pelo seu orientador o Prof. Dr. Alexandre Simão Freiras, teve por objetivo investigar o papel mediador das organizações sociais na formulação de políticas públicas direcionadas aos segmentos juvenis das periferias urbanas. A intenção dos pesquisadores foi delinear como as gestões do Governo FHC e do Governo Lula apreenderam e delimitaram o papel das organizações sociais no tratamento das questões juvenis. Foi escolhida, como objeto de estudo, a organização social *Observatório de Favelas*, focalizando o programa *Redes de Valorização da Vida*. Os dados foram construídos através de análise documental e entrevistas com os gestores e formadores que atuaram no programa-desenvolvido na comunidade do Coque, localizada no Recife/PE. As análises revelaram tensões geradas em torno da ideia de replicação de determinadas experiências sociais e educativas, tendo em vista a demanda governamental de produção de princípios e metodologias de ação passíveis de serem universalizadas. Mais ainda: as tensões indicaram a necessidade de repensar a dimensão temporal das ações propostas, bem como o processo de vinculação entre os formadores e os jovens afetados por essas experiências.

Os Organizadores

Capítulo 1

A Educação de Adultos no Brasil no contexto laboral dos anos 90

Caroline Falco

Introdução

A proposta deste estudo é a de analisar a escolarização formal dos adultos na década 90 no Brasil, a partir do contexto do mercado de trabalho na América Latina, no período. Tal objetivo deve-se ao fato de que não se pode desvincular ou perder de vista que as condições econômicas do período foram sentidas pelo conjunto de países latino americanos. Portanto, optou-se por considerar a situação do mercado de trabalho brasileiro e as modificações gerais no período, das quais o Brasil também vivenciou.

De acordo com o estudo do IPEA (2006), há três determinantes no mercado de trabalho. O primeiro é sobre a sua natureza de funcionamento, que diz respeito à cultura, ao ambiente social e às instituições que o regem. O segundo se refere às condições macroeconômicas – do país e do exterior – que ajudam a definir ou a delimitar a demanda por trabalho e que está sujeito às mudanças súbitas. E, por fim, o terceiro determinante é em relação à capacidade do mercado de trabalho de prover valor, sendo o componente principal a quantidade e a qualidade da força de trabalho, o que define, de certo modo, a capacidade produtiva.

Esta definição possibilita a compreensão do papel de como cada um desses determinantes, de modo mais direto o segundo e terceiro, contribuiu para a reestruturação do mercado de trabalho no Brasil, nos anos 90.

Desse modo, a perspectiva abordada sobre o mercado de trabalho recai sobre dois pilares de análise: um rápido panorama da conjuntura na América Latina e o ajustamento e configuração dele, no Brasil. Com relação ao primeiro, optou-se por trabalhar com base nas ideias sobre mercado de trabalho e emprego desenvolvidas no artigo “Empleo y

seguridade social: outra década perdida en el mercado de trabajo de América Latina”, das autoras Maria Cristina Cacciamali e María de Fátima José-Silva. (CACCIAMALI, JOSÉ-SILVA, 2005).

Ao que diz respeito ao segundo pilar, o qual aprofunda a situação no Brasil, a opção foi a de trabalhar as ideias contidas no artigo “Desgaste na legislação laboral e ajustamento do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90” (CACCIAMALI, 1996), que traz à realidade brasileira a conjuntura do período e aprofunda aspectos vivenciados no país.

Considerando que houve uma reestruturação do mercado de trabalho a partir das mudanças econômicas, como veremos mais adiante e que a população em idade ativa (PIA)¹ foi afetada nessa reestruturação, cabe questionar se todo esse processo influenciou no acesso dos jovens e adultos à busca ou desistência de um processo formal de escolarização.

Para isso, outro eixo deste artigo é sobre a educação de adultos, educação de jovens e adultos no Brasil e suas influências internacionais. O que é considerado educação de jovens e adultos? Como ela se configura no Brasil? Estas são algumas das perguntas a serem respondidas no decorrer do texto, a fim de relacionar a reestruturação do mercado de trabalho no Brasil e o processo formal de escolarização dos adultos. Ressalta-se que, internacionalmente a educação de jovens e adultos é considerada como sendo educação de adultos. No Brasil, ela é referente à escolarização formal daqueles que não a obtiveram em idade adequada, sendo apenas uma das áreas de uma educação de adultos.

1 “A idade mínima para o trabalho no Brasil é de 16 anos, de acordo com a Emenda Constitucional n.º 20, de 15 de dezembro de 1998. Porém, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002 (PNAD), havia 3,1 milhões de crianças e adolescentes de 10 a 15 anos trabalhando. Na faixa dos 5 a 9 anos de idade, são 280.228 crianças.” (IBGE, 2012). A PIA considera a população de 10 anos ou mais que pode ser classificada em economicamente ativa e não economicamente ativa. (IBGE, 2012a). Do ponto de vista do direito à educação e à infância, esta faixa etária não deveria ser considerada em idade ativa, apesar da alegação do IBGE em computá-la devido ao ainda existente trabalho infantil no Brasil. Entretanto, talvez fosse o caso de ser considerada à parte, tendo em vista que o trabalho infantil é proibido e combatido.

Assim, o artigo está organizado em quatro tópicos, além desta introdução. O primeiro realiza uma apresentação sobre a reconfiguração do mercado de trabalho na América Latina e no Brasil na década de 90, por meio de uma revisão da literatura selecionada. O segundo historiciza e conceitualiza a educação de adultos no Brasil e a influência de movimentos internacionais a consolidação deste campo educacional. O terceiro refere-se à análise dos dados encontrados sobre a educação formal de adultos e as possíveis relações com a reconfiguração do mercado de trabalho nos anos 90, no Brasil. E, por fim, as considerações finais, englobando os resultados encontrados e, inclusive, questões que não lograram sucesso e seus motivos.

O Mercado de Trabalho na América Latina e no Brasil

A década de 1990 é referida nos estudos sobre o Mercado de Trabalho como sendo uma década de importantes mudanças estruturais e econômicas, que impactaram as relações de trabalho e modificaram o próprio modo de sua organização. (CACCIAMALI, 1999; MTE, 2012; TROVÃO, ARAÚJO, 2009). No entanto, tais mudanças mostraram-se diferenciadas entre os países do norte e os países do sul. O Cone Norte é composto pelos seguintes países República Dominicana, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Guatemala e México e Cone Sul pela Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela e Brasil. As autoras apontam que, apesar de situações comuns vivenciadas, os grupos de países reagiram de modo diferente com relação ao crescimento econômico e ao mercado de trabalho.

Os países do cone norte, por possuírem uma crescente exportação para os setores dinâmicos da economia e por possuírem uma atividade industrial maior, em relação direta com os Estados Unidos, obtiveram taxas de crescimento maiores que as do cone sul, na década de 90. Isso ocorreu mesmo diante de uma conjuntura de recessão econômica, ampliação e consolidação do sistema de financeirização da economia e dos grupos industriais (SERFATI, 1998) e de um sistema crescente de abertura comercial. Já os países do cone sul, possuíam uma dependência da economia interna e atuavam com uma exportação dirigida a mercados menos dinâmicos, como a agroindústria e celulose.

Além disso, e por isso, sofreram fortes impactos das crises financeiras do México, da Ásia e da Rússia, no final da década (CACCIAMALI, JOSÉ-SILVA, 2005).

Assim, com o aprofundamento das transformações que ocorreram nas décadas de 80 e 90, associadas à crise da dívida e a inserção intensa na abertura comercial e global, na década de 1990, os mercados de trabalho da América Latina sofreram um forte processo de desestruturação. (ARAUJO, TROVÃO, 2009). Houve uma desestruturação e, assim, uma nova reconfiguração diante a um quadro de uma heterogeneidade estrutural, marcadamente configurado no mercado de trabalho brasileiro. (CACCIAMALI, 1999).

No Brasil, tais questões acima abordadas referentes aos países do cone sul, foram também sentidas, além de outras que se desmembraram. Além de uma série de modificações no cenário econômico nos anos 90, houve um ajustamento do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90 e este se deu em função de uma série de modificações em conjunto com o desgaste da legislação laboral vigente na época. Essa tese desenvolvida por Cacciamali (1999) considera que houve essas modificações mais gerais e que, somadas à omissão do Estado em relação à legislação laboral, geraram uma reconfiguração do mercado de trabalho na década de 90.

A década de 90 não apresentou um cenário satisfatório em relação à taxa de emprego, sendo necessária uma reestruturação produtiva que incidiu sobre o setor industrial devido ao fato de que houve uma maior intensidade competitiva e a entrada de novos processos tecnológicos no período. Como apontado, intensificou-se a abertura comercial e ampliou-se a financeirização econômica, o que gerou impactos no emprego (SERFATI, 1998). Esse conjunto fez com que as firmas transformassem as relações de trabalho em relações comerciais, já que o intuito seria o de reduzir custos.

Com o quadro de abertura comercial e financeira e a desregulamentação implícita, a negociação coletiva tendeu-se a fragmentar-se por empresa. A contratação ilegal de mão de obra aumentou e acordos pactuados diretamente encontraram-se à margem da legislação trabalhista. Ou seja, essa reestruturação: a) gerou redução expressiva

da mão de obra, b) subcontratação de produtos e serviços e, c) aumentou os níveis de desemprego e a extensão do subemprego. (CACCIA-MALI, 1999).

O estudo do IPEA sobre Instituições Trabalhistas e Desempenho do Mercado de Trabalho no Brasil (IPEA, 2006) reafirma as questões anteriores, apontando que desde o início da década de 90 o desempenho do mercado de trabalho brasileiro refletiu uma inconsistência entre as regras trabalhistas da Constituição de 1988, de um lado, e a abertura da economia, a estabilização monetária, o aumento da carga tributária e a ocorrência de choques externos, de outro lado. Reafirma que dois dos efeitos desta inconsistência são traduzidos pelo aumento do Desemprego e pela informalidade.

Em relação à informalidade, Ramos (2002) apresenta dados sobre o crescimento das relações informais de trabalho, o que considera como sendo trabalho assalariado sem carteira e o trabalho por conta própria. O percentual de trabalhadores informais passou de 40% para 47%, entre 1991 e 1996, nas regiões metropolitanas cobertas pela Pesquisa Mensal do Emprego do IBGE. Nos anos seguintes, de 1996 a 1997,

[...] o grau de informalidade se estabilizou em torno de 48%. As agruras por que passou a economia brasileira em 1998 e 1999, fizeram, contudo, com que o processo de informalização retomasse fôlego, de tal forma que nos últimos meses de 1999 foi rompida a marca de 50%, chegando a 51% no meio de 2000. (RAMOS, 2002, p. 2).

O enfoque nas áreas metropolitanas é devido ao fato de que a área rural não sofreu o mesmo impacto em relação à informalidade. Por isso, observou-se, no período, que em todas as regiões, houve uma diminuição dos empregados com carteira de trabalho assinada nas atividades não agrícolas. De acordo com o argumento do IBGE (2012b, p.20) é importante “[...] ressaltar ainda que o aumento dos empregados sem carteira pode estar indicando a incapacidade de geração de empregos nos setores formais da economia, sobretudo nos períodos de crise econômica”.

Essa informalidade é medida considerando os assalariados sem carteira e os trabalhadores por conta própria. Assim, quando se tem um mercado com um nível de informalidade alto, tem-se também um sistema previdenciário com menos contribuintes. Segundo Pastore (2004, p. 1)

A grande maioria dos brasileiros que trabalham no mercado informal não dispõe das mais rudimentares proteções das leis trabalhistas ou previdenciárias. Tais pessoas, quando adoecem, por exemplo, não contam com uma licença remunerada para tratar da saúde; quando envelhecem, não podem ser aposentadas; e depois da morte não deixam nenhum amparo aos seus descendentes.

A esse quadro de informalidade, soma-se a alta taxa de desemprego nos anos 90. Entre 1992 e 2004 a taxa de desemprego cresceu de 7,2% para 9,7%. Em 1999, ela chegou a 10,4%. Em relação aos desempregados, o aumento foi de 78,4%, no mesmo período, sendo as áreas metropolitanas as mais afetadas (95,2% contra 66,4% nas áreas não metropolitanas). (IPEA, 2006)

Verifica-se, portanto, que houve uma mudança estrutural no mercado de trabalho brasileiro e, sendo assim, o intuito com esta seção, foi o de mostrar um pouco das modificações que ocorreram no período e alguns dos motivos que levaram a elas a fim de questionar se esse contexto modificou o acesso dos adultos à escolarização formal. Essa mudança fez com que se escolarizassem menos, devido às dificuldades no campo do trabalho ou que se escolarizassem mais, devido às exigências reclamadas, pelas modificações em curso, de capital humano qualificado?

A Educação de Adultos - Panorama

A educação de adultos apresenta-se de modo diferente entre os diversos países, diferenciando a forma de organização. Entretanto ela apresenta-se, enquanto política educacional e de trabalho, como

El conjunto de todos los procesos educativos organizados, cualesquiera sean su contenido, nivel y método, formales o no formales, independientemente de si prolongan o sustituyen la educación inicial en escuelas, facultades y universidades o en el aprendizaje de un oficio, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a que pertenecen mejoran su calificación técnica o profesional, perfeccionan sus destrezas y enriquecen sus conocimientos. (UNESCO, 1997, p.48)

Essa definição é dada pela Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, publicada pela UNESCO. Nessa ampla perspectiva, a educação de adultos possui os objetivos de fazer o adulto completar um nível formal de educação, adquirir conhecimentos num novo setor e o de atualizar os conhecimentos num determinado setor. Apesar desta ampla definição, considera-se, neste artigo, a educação de adultos restrita a um processo formal de instrução daqueles que não a obtiveram na idade correta de escolarização².

Historicamente, essa concepção ampla de educação de adultos foi sendo configurada por meio de conferências internacionais. A primeira delas aconteceu em 1949, na Dinamarca, cujo foi o de uma educação moral. Em 1963 aconteceu a II Conferencia sobre educação de Adultos, em Montreal, onde foi discutida a educação em dois enfoques, o da educação de base e o da permanente – continuidade da educação formal. A terceira aconteceu em Tóquio, em 1972, cujo objetivo proposto foi o de reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação. Em 1985 a cidade de Paris foi a sede da IV Conferência sobre Educação de Adultos, caracterizando uma amplitude de conceitos dessa educação, tais como educação rural, educação técnica, educação familiar e educação cooperativa, dentre outras. (GADOTTI, 2002) A V Conferência foi realizada em Hamburgo, em 1997 e teve como foco a tentativa reverter o quadro de analfabetismo

2 A idade correta e obrigatória de escolarização, até o ano de 2010, era dos 7 aos 14 anos. Com a Emenda Constitucional 53, esta passa a ser dos 6 aos 14 anos. A partir de 2017, a idade será dos 6 aos 17 anos, de acordo com a Emenda Constitucional 59.

generalizado nos países considerados periféricos, como nos casos dos países latino americanos. Esse movimento das conferências específicas sobre a educação de adultos, somada a conferências universais de educação, impulsionaram políticas de ampliação do acesso à educação formal. Em 2009, ocorreu o VI conferência, no Brasil, que enfatizou a promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global.

No que concerne ao desenvolvimento da Educação de Adultos no Brasil, foi na constituição de 1934 que, pela 1ª vez, o Estado passou a garantir um ensino escolar para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Gadotti (2002) divide seu desenvolvimento em três períodos. O primeiro abrange os anos de 1946 a 1958. Foi o período das grandes Campanhas para a Erradicação do analfabetismo, tais como: “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos” (1947-1950); “Campanha Nacional de Educação Rural” (1952) e “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” (1958). O segundo período foi marcado pela contribuição de Paulo Freire nos Movimentos de Educação de Base (MEB), nos Movimentos de Cultura Popular (MCP) e nos Centros Populares de Cultura (CPCs) – ambos extintos com o golpe militar. Com a ruptura da ideia de um programa de Educação de Jovens e Adultos, atrelado à Educação Popular, o terceiro período foi marcado pela campanha acríica do Governo Militar – o Movimento Pelo Brasil Alfabetizado (MOBRAL). O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle populacional. Com o fim da ditadura militar, a Nova República substituiu o MOBRAL e criou a Fundação Educar. Com a posse do presidente Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar é extinta, sendo criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Depois da mobilização e apoio da sociedade para a criação do PNAC, este é – para não fugir à regra – extinto, sem maiores explicações.

É somente a partir de 1995 é criada a “Comunidade Solidária”, uma organização de gestão das políticas sociais liderada pelo Governo Federal, tendo como representante o presidente Fernando Henrique Cardoso. Uma das políticas integrantes dessa “comunidade” foi a

“Alfabetização Solidária” que aconteceu, [...] numa perspectiva assistencialista, descontinuada e ineficiente, sobretudo em razão dos poucos recursos destinados ao programa pela União e por uma metodologia que desperdiça recursos na formação de educadores do programa (YAMASAKI 1999, p. 10). A alfabetização solidária foi mais uma tentativa de inserir os adultos, ainda não alfabetizados, na educação formal e também informal, em alguns casos, a fim de que ele estivesse, no mínimo, apto ao mercado de trabalho.

Ainda na década de 90, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na qual a Educação de Jovens e Adultos integra a Educação Básica³, sendo uma modalidade deste nível.

Esse quadro sobre a educação de adultos no Brasil, apesar de um diferencial inestimável, com a contribuição do educador Paulo Freire e os diversos movimentos populares, seguiu a tendência da abordagem internacional em relação ao assunto. Entretanto, o acesso objetivado para o fim do milênio, foco das conferências internacionais, não logrou a permanência e avanço escolar dos recém-integrantes ao sistema.

O Brasil, na década de 90 contava com quase 97% das crianças de sete a quatorze anos matriculadas na escola de ensino fundamental, o que demonstrou, no momento, a possibilidade da garantia do direito à educação via o acesso. Entretanto, o acesso não indicou permanência e nem qualidade, tendo em vista que

[...] o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e 2 evadiam, o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população.”

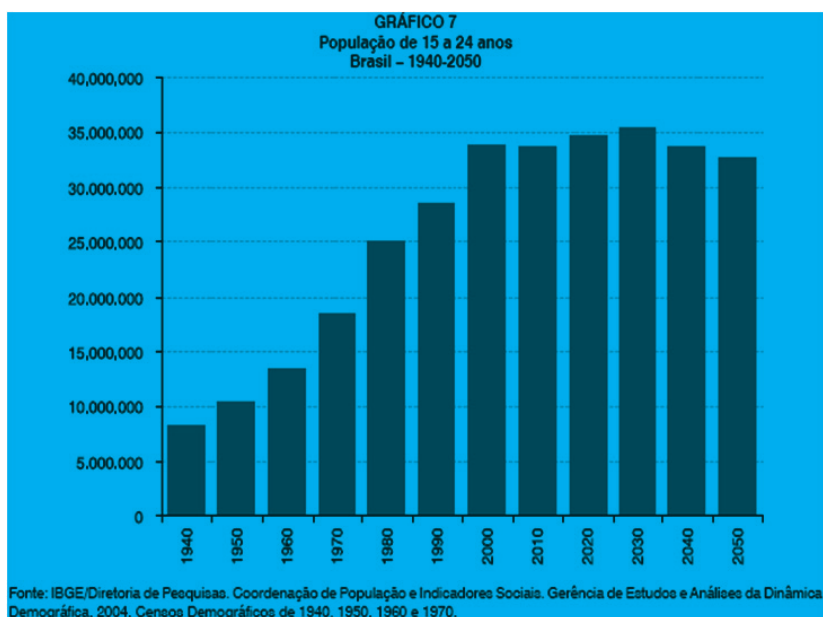
(OLIVEIRA, ARAUJO, 2005, p. 10).

3 A Educação Básica é composta por dois níveis de ensino: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, por sua vez, possui três etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa organização difere entre os países.

Observa-se que o acesso gerou demandas por outras políticas que visavam o combate à repetência, ao abandono escolar e medidas de regularização de fluxo por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). (ARAUJO, FERNANDES, 2009). Essa ampliação do acesso, sem qualidade correspondente, contribuiu para esse quadro de repetência e de evasão, fazendo com que muitas crianças interrompessem seus estudos ou ficassem com defasagem de idade/série.

Isso é importante destacar devido ao fato de que, justamente, são esses jovens que não concluíram a educação obrigatória na idade adequada, que passaram a incorporar maciçamente a educação de jovens e adultos no Brasil. O gráfico abaixo, retirado do artigo de Brito (2008), mostra o crescimento da população de 15 a 24 anos, ou seja, os jovens integrantes da educação de jovens e adultos.

Essa situação gerou uma demanda de escolarização postergada não mais específica aos adultos, pois a entrada dos jovens se deu de modo maciço, de modo que hoje esta educação, até a pouco considerada de adulto, assume um caráter de uma educação de jovens e adultos, sendo a idade de ingresso a partir dos 15 anos, sem idade máxima.



Tem-se, desse modo, o acesso à educação formal e, ao mesmo tempo, o abandono desta. Em conjunto, tem-se um crescimento ascendente da população nesta faixa etária. É esse grupo que, na década de 90, tende a buscar o acesso à educação de jovens e adultos.

A Situação da Educação de Adultos e as Possíveis Relações com a Dinâmica do Mercado de Trabalho dos Anos 90

A década de 90 apresenta uma dualidade na área da educação de adultos. Ao mesmo tempo em que limita a sua formação, seja básica ou técnica, devido à dificuldade de conciliar uma situação de trabalho precária e múltiplas jornadas (devido à baixa remuneração), clama por trabalhadores qualificados.

São três as possibilidades cogitadas para o possível quadro da escolarização dos adultos no Brasil na década de 90 devido ao panorama do mercado de trabalho. A primeira delas é a de que, na década de 90, houve menos procura por escolarização por parte dos adultos, por causa das modificações na dinâmica do mercado de trabalho. A outra é a de que houve mais procura por escolarização devido à necessidade de formação de capital humano, diante às transformações desse mercado. A terceira delas é a de que não houve alteração nem positiva, nem negativa em relação à escolarização formal dos adultos.

A procura por formação pode ser melhor compreendida a partir de alguns dados. Pode-se observar que no decorrer da década de 90 houve um aumento expressivo do acesso por escolarização em nível superior.

Quadro 1
Acesso ao Ensino Superior no Brasil

	1991	2007
Cursos	5 mil	23,5 mil
Vagas	517 mil	2.824 milhões
Matriculas	1.565 milhão	4.880 milhões

Fonte: Cacciamali; Tatei (2012). Organizado pela autora.

Observa-se que o acesso à escolarização aumentou, de acordo com o aumento do número de vagas. Os autores, entretanto, argumentam que, mesmo com o aumento do acesso, as dificuldades de permanência não foram estruturalmente alteradas.

Quando a análise se refere ao analfabetismo⁴, no período, pode-se verificar que este, proporcionalmente diminuiu. Entre a década de 90 e a década do ano 2000, tem-se uma diminuição de 6,2 pontos percentuais.

Tabela 1
Taxa de analfabetismo no Brasil

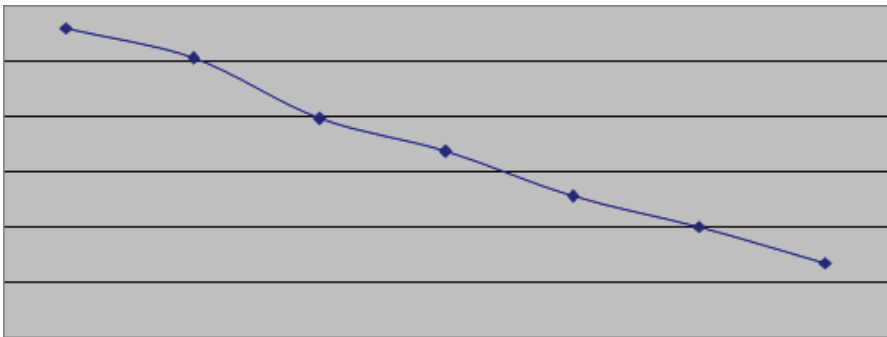
Ano	1970	1980	1990	2000
%	33,4	24,8	19,1	12,9

Fonte: IBGE. Séries Estatísticas (2012)

Dessa tabela decorrem inferências de que, ao mesmo tempo em que os adultos não escolarizados passaram a ser alfabetizados, a geração mais nova passou a ter mais acesso à escolarização, caso contrário, não teríamos uma diminuição significativa da população analfabeta.

O trabalho de Paes de Barros et al (IELTS, 2012) aborda a questão do analfabetismo e mostra que a sua redução é uma tendência que foi acentuada a partir da década de 50, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1
Evolução temporal da taxa de analfabetismo por década



Fonte: IELTSs (2002). IBGE (2012). Organizado pela autora.

4 Os dados obtidos são referentes à taxa de analfabetismo. A tentativa de encontrar dados referentes à matrícula específica da educação de jovens e adultos foi frustrada tendo em vista que tais dados foram negligenciadas por muito tempo, pois esta não se constituía uma modalidade, sendo considerada apenas como ensino noturno regular. Somente a partir da LDB 9394/96 é que esse quadro, aos poucos, começa a se alterar.

Como tendência, um conjunto de variáveis a integra, dentre elas, como visto, a pressão mundial por acesso a escolarização, as contrapartidas de acordos multilaterais ocorridos na área da educação no decorrer das décadas⁵ e tantas outras advindas de políticas diversas.

Na publicação “O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico”, Souza coloca que “A evolução de longo prazo do analfabetismo no Brasil indica que as altas taxas observadas atualmente não estão relacionadas apenas à presença de analfabetos de gerações antigas na população”. (SOUZA,1999, p. 16). O que demonstra que ainda são formados analfabetos no Brasil. O acesso à escolarização quase universal não impediu que as gerações mais novas fossem totalmente alfabetizadas, apesar da diminuição.

Tabela 2

Taxa de analfabetismo por faixa etária

Faixa etária/ Período	1970	1980	1990
15 a 19	24,3	16,5	12,1
20 a 24	26,5	15,6	12,2
25 a 29	29,9	18	12,7
30 a 39	32,9	24	15,3
40 a 49	38,5	30,8	23,8
50 anos (+)	48,4	43,9	38,31

Fonte: IBGE. Séries Estatísticas (2012). Organizado pela autora.

A tabela 2 possibilita verificar a distribuição dos analfabetos pela faixa etária nas décadas anteriores a da publicação do estudo supracitado. No caso, tal observação feita por Souza sobre a participação das gerações mais velhas e mais novas na composição da taxa, no final da década de 90, não se transpõe ao ser analisada as décadas anteriores. Nas décadas de 70, 80 e 90, a porcentagem das gerações mais velhas constitui ainda um fator de peso na composição da taxa, sendo responsáveis por mais de 50 % dela.

5 Ver, por exemplo, estudos na área das políticas educacionais e história da educação (SHIROMA et al, 2000; ROMANELLI, 1999).

O posicionamento do autor é que a variável que mais impacta na diminuição dos analfabetos é a de que ela acontece pela própria dinâmica demográfica do Brasil. Mas, ressalta que

Como há reposição do estoque de analfabetos na população, é de se esperar que apenas a dinâmica demográfica seja insuficiente para promover a redução em níveis razoáveis nos próximos anos. Por isso, para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações. (SOUZA, 1999)

Os dados sobre a taxa de analfabetismo por grupo etário nos 90 e 2000 não permitem inferir se a diminuição da taxa de analfabetismo foi possível à redução somente dos novos analfabetos ou se deu via educação de adultos ou ainda se foi um processo natural da dinâmica populacional. Permite apenas identificar uma diminuição gradativa desse quadro, ainda maior nos anos 90. Os dados dos anos 2000 também obtiveram uma queda sendo, entretanto, a diminuição da taxa nos anos 90 foi praticamente três vezes maior do que a dos anos 2000.

Tabela 3

Taxa de analfabetismo por grupo etário nos 90 e 2000

Período/faixa etária	10 a 14 anos de idade	15 anos ou mais de idade
1992	12,4	17,2
1993	11,3	16,4
1995	9,9	15,5
1996	8,3	14,6
1997	8,7	14,7
1998	6,9	13,8
1999	5,5	13,3
2001	4,2	12,4
2002	3,8	11,8
2003	3,5	11,6
2004	3,6	11,2
2005	3,2	10,9



Período/faixa etária	10 a 14 anos de idade	15 anos ou mais de idade
2006	2,9	10,2
2007	3	9,9
2008	2,8	10
2009	2,5	9,7

Fonte: IBGE. Séries Estatísticas (2012).

Outra questão importante a ser verificada quando se fala de Educação de Adultos não escolarizados é a taxa de analfabetismo funcional. Essa taxa permite, neste ensaio, averiguar se a diminuição da taxa de analfabetismo no decorrer da década de 90 foi possível por uma educação equitativa e universal (o que impossibilitaria o surgimento de mais adultos analfabetos) ou teve também a influência de um processo de escolarização no período.

Tabela 4
Taxa de analfabetismo funcional

Período	Total
1992	36,9
1993	35,7
1994	s/i
1995	34
1996	32,4
1997	31,9
1998	30,5
1999	29,4

Fonte: IBGE. Séries Estatísticas. (2012).

De 1992 a 1999 houve uma diminuição de 4,8 pontos percentuais ao número de adultos analfabetos. No mesmo período, o analfabetismo funcional (computado a partir dos 15 anos de idade) teve uma diminuição de 7,5 pontos percentuais, o que significa que, além da diminuição possível considerando a dinâmica populacional, modificou-se também a situação daqueles adultos cuja alfabetização apresentava-se precária ou praticamente inexistente.

Com isso, pretende-se mostrar que analisar a questão envolve outras condicionantes e, para tal, se fazem necessários mais dados sobre o assunto⁶, sendo os encontrados, apenas iniciantes da problematização que envolve a temática.

Considerações Finais

Os argumentos levantados apontam para o fato de que as modificações do cenário do mercado de trabalho no Brasil, no contexto global, não alterou a tendência ascendente de diminuição da população adulta analfabeta, que já vinha diminuindo desde a década de 50. Ou seja, a possibilidade de diminuição do acesso à escolarização na década de 90 não pode ser inferida da análise realizada.

Percebeu-se que a abordagem restrita à educação formal de adultos pouco tem a mostrar em relação ao processo geral, tendo em vista a amplitude do que se define ser uma educação de adultos. Portanto, para que a indicação de que o contexto, mesmo com o aumento da informalidade e condições precárias de trabalho, não interferiu no acesso à escolarização dos adultos, seria relevante que as outras formas de educação de adultos também fossem consideradas. O que tem-se, aqui, são inferências, apenas.

Como a diminuição da taxa de analfabetismo mostrou-se uma tendência, atribuir correlações entre poucas variáveis apresenta-se insuficiente, considerando que o argumento da composição populacional é uma importante variável explicativa de tal tendência.

Apesar dessas considerações, não foram levantados argumentos suficientes para correlacionar o aumento ou a diminuição do acesso

6 Ressalta-se na dificuldade em trabalhar com os dados por dois motivos: a) faltam dados específicos sobre a educação nas décadas de 80 e 90; b) os dados são, muitas vezes, disponibilizados tendo como parâmetro faixa etária distinta. Por exemplo, encontramos variação em relação a taxa de analfabetismo tanto nos estudos quanto nas bases de dados. Tal variação pode ser justificada pela forma de tratamento. Enquanto o IBGE inclui para cálculo a população com mais de 10 anos, o Ministério da Educação, não o faz devido ao fato de que, pedagogicamente, a alfabetização não acontece da mesma forma, e no mesmo momento para todas as pessoas.

do adulto à escolarização formal com as mudanças econômicas e as relações de trabalho. O que se pretendeu foi discutir possíveis relações entre as duas questões discutidas e abrir espaços para estudos que procurem compreender as possíveis relações entre a dinâmica do mercado de trabalho e a educação de adultos, abordando todas as dimensões desta educação, de acordo com a Unesco, e suas políticas específicas.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, Juliana; TROVÃO, Cassiano. Mercado de Trabalho na América Latina: panorama recente. In: Texto para discussão. Instituto de Estudos Latino-americanos. UFSC, 2009.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. de; FERNANDES, Caroline Falco Reis. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 12, n. 2, 2009.

BRITO, Fausto. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. Rev. bras. estud. popul. [online]. 2008, vol.25, n.1, pp. 5-26.

CACCIAMALI, Maria Cristina. Desgaste da legislação laboral e ajustamento do mercado de trabalho no Brasil nos anos 90. In: POATHUMA, Anne. (Org.). Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil. Políticas para conciliar os desafios do emprego e competitividade. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

CACCIAMALI, Maria Cristina; JOSÉ-SILVA, Maria de Fátima. Empleo y Seguridad Social: otra década perdida en el mercado de trabajo de América Latina. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales, Venezuela, v. 11, n. 3, p. 117-127. 2005

CACCIAMALI, Maria Cristina ; TATEI, Fábio. A transposição do umbral da universidade. A inclusão das camadas populares ao ensino superior no Brasil. No prelo. 2012.

GADOTTI, M; ROMÃO, J.(Orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia Escola Cidadã).

IBGE. Mais de três milhões de crianças e adolescentes trabalham no Brasil. In: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/criancas_adolescentes_trabalham.html. Acesso em 25 de jul. 2012.

IBGE. Página principal. In: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 22 jul. 2012a.

IBGE. Mapa do mercado de trabalho. In: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mapa_mercado_trabalho/comentarios.pdf. Acesso em 10 de jul. 2012b.

IETS. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Analfabetismo no Brasil. In: http://www.iets.org.br/biblioteca/Analfabetismo_no_Brasil.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2012.

IPEA. Instituições Trabalhistas e Desempenho do Mercado de Trabalho no Brasil. In: Brasil: o estado de uma nação. Acessível em: < www.ipea.gov.br/Destaques/brasil_2/14_CAP_4pdf.> Acesso em: 13 mai. 2012. 2006.

MTE. Ministério do Trabalho e do Emprego. Proposta de constituição de um fundo interamericano de promoção do trabalho decente. 2003 In: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B-7012BABB9926D2506/PropostadeFundo.pdf>. Acesso em 08 jul de 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr., 2005.

PASTORE, José. Informalidade: Estragos e Soluções. Texto apresentado no Congresso da COPPEAD, 08/10/2004.

RAMOS, Lauro. A Informalidade das Relações de Trabalho: 1991-2001. Boletim da Social Democracia Sindical (SDS): 10 p. Maio, 2002. Disponível em: <http://www.iets.org.br/IMG/pdf/doc-35.pdf>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1999

SERFATI, Claude. O papel ativos dos grupos predominantemente industriais na financeirização da economia. In: CHESNAIS, François (Org.). A mundialização financeira: Gênese, custos e riscos. São Paulo: Editora Xamã, 1998.

SHIROMA, E. et al. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico. Texto Para Discussão Nº 639. IPEA. Brasília, 1999.

UNESCO. Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE). 1997.

YAMASAKI, A. et al. Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freireana. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. (Cadernos de EJA 2).

Capítulo 2

A responsabilidade social das universidades públicas: um estudo sobre o pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire para o ensino superior em prol do desenvolvimento técnico-científico

lasmin da Costa Marinho
Marielle Barros de Moraes

Introdução

Revoluções podem ser percebidas na História da humanidade como propiciadoras de quebras de paradigmas, de visões de mundo e possibilitadoras de inovações e desenvolvimentos, alterando os rumos da trajetória humana, a exemplo da Revolução Industrial, independentemente de qual etapa nos refiramos.

Há historiadores e pensadores do período, de uma forma geral, que destacam uma divisão de Revoluções Industriais no mundo, seriam elas: a 1ª RI (1780-1830), marcada pela introdução da força mecânica, através das invenções da máquina à vapor e do tear mecânico; a 2ª RI (1860-1945), pode ser entendida como a introdução da eletricidade, do transporte ferroviário, telégrafo e motor à combustão; há quem relate a existência de uma terceira RI, que seria a atual, com a introdução das novas tecnologias, *microchips* e Internet, posteriormente, chamada de “Revolução Informacional”¹ por Jean Lojkin (2002, p. 14), a qual

1 É verdade, como veremos, que a transparência, para as “máquinas”, de um novo tipo de funções cerebrais abstratas (o que propriamente caracteriza a automação), está no coração da revolução informacional, já que tal transferência tem como consequência fundamental deslocar o trabalho humano da manipulação para o tratamento de símbolos abstratos – e, pois, deslocá-lo para o “tratamento” da informação. Nesse sentido a revolução informacional nasce da oposição entre a revolução da máquina-ferramenta, fundada na objetivação das

vem se constituindo como a infraestrutura social contemporânea, conforme palavras de Castells (1999). Embora a maior parte dos autores que tratam da revolução industrial mencionem apenas três etapas de desenvolvimento da mesma, e afirmem que estamos vivenciando a terceira etapa, há quem fale que os atuais desenvolvimentos industriais, os quais consorciavam as ciências exatas e da vida, não podem ser vistas como desenvolvimentos da terceira etapa, mas sim, de uma nova etapa da Revolução Industrial (RI). Quem se encontra nessa corrente é Almeida (2005) quem fala, que a quarta revolução industrial, é expressada sob a forma da nano e da biotecnologia, as quais mobilizam uma gama de ciências e que alteram as formas de vida existentes.

A Revolução Industrial, já a partir da primeira versão, se aliou ao desenvolvimento da ciência moderna num processo de retroalimentação. Podemos perceber que os avanços de ambas, indústrias e ciências, vêm ocasionando a melhoria do bem-estar das sociedades, mas também vêm ocasionando consequências que põem em xeque o bem-estar da humanidade, tais como poluição, o crescimento desordenado das cidades, o aumento da fome, do desemprego, das guerras que vem dizimando as populações, etc. Portanto, o discurso acerca das ações socialmente responsáveis passa a se tornar assunto da ordem do dia a partir do momento em que as sociedades perceberam que as empresas não estão preocupadas apenas com a oferta de produtos que são necessários para as pessoas, mas que há uma preocupação mais forte por parte de algumas empresas que é o crescimento cada vez maior dos lucros.

O “surto de industrialismo” (AZEVEDO, 1971, p. 667), em suas diversas etapas, reconfiguram não somente as formas de consumo, bem como a produção do mesmo, através da Organização Racional do Trabalho (ORT), que inicialmente afetou a saúde física dos trabalhadores, e hoje, conforme as “severas” adaptações ao meio altera significativamente a vida social e o meio ambiente. Conforme previsto pela orientação administrativa dos sistemas de produção, tais alterações implicam responsabilidades para com o meio ambiente e os cidadãos, o que se funções manuais, e a revolução da automação, baseada na objetivação de certas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial. (LOJKINE, 2002, p. 14).

deu na forma de selos de responsabilidade social.

Responsabilizar socialmente uma empresa é fruto de uma nova perspectiva de gerencialismo nomeada de Gestão da Qualidade Total (GQT), que não somente visa os selos de responsabilidade social, mas de sustentabilidade, ética, saúde do trabalhador, dentre outras. Tais “selos” configuram-se como simbologias ao cumprimento das regras ou normas estabelecidas pela *International Organization for Standardization (ISO)*.

Para o enquadramento às especificações exigidas pela ISO, uma grande mobilização por parte da empresa e dos setores de fiscalização ocorre com o objetivo de atenuar questões como: emissão de gases poluentes, uso indiscriminado de substâncias tóxicas, uso de equipamentos de proteção ao trabalhador, respeito e cumprimento as Normas Regulamentadoras para cada serviço oferecido ou administrado naquela instituição dentre outros. Tais ensejos embora organizados para atender e melhorar substancialmente a vida dos trabalhadores e dos cidadãos que consomem ou interagem com os fatores de produção e produto, não querem dizer que ocorram da forma como foram pensados, ou mesmo que restrinjam de forma significativa alterações como poluição, intoxicação, etc.

No entanto, a previsão dos selos era de restrição e contenção, o que se atrela a um rigoroso sistema de normas, rígido em suas determinações e especificações, o que pode acarretar para conseguir tal selo, anos de apropriação aos padrões ISO, por parte dessas empresas, ou a criação de órgãos específicos no aparelho administrativo das mesmas para que essa conquista aconteça.

Como toda ação gerencial, seja ela de caráter empresarial ou não, envolve pessoas, e portanto, acontecem conforme o próprio conceito de ética, política, trabalho e fiscalização de quem está envolvido, o que por vezes nos leva a questionar certos selos às empresas cuja conduta não se assemelha ao significado de responsabilidade social. Portanto,

A responsabilidade é um dos pilares sociais e pode ser subdividida em individual e coletiva. Espera-se que governos, empresas e profissionais sejam guiados por um código de responsabilidade e ética que garanta que seus desempenhos sejam

positivamente reconhecidos pela sociedade. Então, o governo tem responsabilidade nas políticas públicas, práticas, nos indicadores e nas fiscalizações; as empresas têm responsabilidade com os produtos que disponibilizam para os consumidores e os profissionais são responsáveis por seus atos. (TORRESSI et. al., 2011, p. 1489).

Tais apropriações do âmbito empresarial, não demoram a fazer parte de outras instâncias sociais, como as escolas, sejam elas da Rede Básica ou de Ensino Superior (Universidades). A cobrança da sociedade por parâmetros e responsabilidades pode ser empregada em todas as instâncias de interação e convívio. Estas mobilizações sociais ocorrem desde os anos 1930 no Brasil, pela luta democrática da educação, a ciência da educação se conjuga a vida social, e nela seus sistemas de gerência e controle (MARINHO, 2011).

Dando à educação, e nela à escola, a tarefa de formar para a cidadania e para o mercado de trabalho, as Universidades significaram antes de tudo, a formação profissional e aperfeiçoamento técnico daqueles que a fizessem parte. Como ressalta Anísio Teixeira (1968, p. 31):

O novo tipo de sociedade – democrática e científica – não poderia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelho escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos de educação já não eram possíveis. Com todo o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez-faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável.

No esforço de resgatar o conceito e significado de responsabilidade social do âmbito empresarial ao âmbito da educação, utilizamos nesse trabalho o estudo das universidades, seu significado e funções, à luz dos teóricos brasileiros Anísio Teixeira e Paulo Freire, no ensejo de delinearmos se este conceito utilizado pela GQT assemelha-se ao conceito debatido e pensado por eles às universidades.

Sabe-se que, para as universidades públicas brasileiras, a questão da responsabilidade social destina-se à formação para o mercado de trabalho, o conhecimento desinteressado, dentre outras perspectivas para a restrição de desigualdades sociais e desenvolvimento de pesquisas que auxiliem e contribuam para o desenvolvimento do país. De certa forma a responsabilidade social é a mesma, sendo que para as instituições particulares de ensino, as exigências para tal selo se diferem das universidades públicas. Esta diferença ocorre, seja pela herança e tradição requeridas à essas instituições ainda persistentes, seja pela própria mercadoria que está em jogo, quais sejam: os processos de ensino e aprendizagem, até o conhecimento. Este, para as instituições privadas circundam de certo interesse e restrição e se vale de quem o busca (na maioria as camadas populares), e para quem está sendo vendido (formação para o mercado de trabalho). O desenvolvimento científico, em muitos casos, fica em segundo plano para essas instituições.

Durante muito tempo, as universidades e os centros de pesquisas agiram em busca da produção de novos conhecimentos e esses conhecimentos *a posteriori* eram apropriados pelas indústrias e, em seguida, atingia a população na forma de produtos para o seu bem-estar. Num outro momento, passamos a ver os financiamentos das empresas nas universidades e, é nesse momento em que o mercado passa a ditar o que muitas vezes é produzido nas universidades, fazendo com que estas passem de centros produtores do saber desinteressado, para atender às demandas do capital e, diante deste contexto, é que se tornam pertinentes as seguintes questões: *Qual a responsabilidade social das universidades diante do desenvolvimento técnico-científico contemporâneos? Como ficam as formações universitárias diante dos desenvolvimentos técnico-científicos contemporâneos? Qual a contribuição das teorias de Anísio Teixeira e Paulo Freire na construção de uma universidade socialmente responsável?*

A fim de encontrar um fio condutor que possibilite algum entendimento das questões acima elencadas, inicialmente iremos discutir o que se entende na literatura por Responsabilidade Social (RS). Em seguida, realizaremos um diálogo com alguns escritos dos educadores brasileiros Paulo Freire e Anísio Teixeira sobre qual seria a Responsabil-

idade Social das universidades brasileiras por eles esboçadas.

A escolha dos dois autores não se deu de forma aleatória. Paulo Freire foi um leitor de Anísio Teixeira e foi bastante influenciado pelas leituras de Anísio Teixeira entre os anos de 1950 e 1960. Fonseca (2011), um pesquisador brasileiro que analisou as convergências e as divergências entre Paulo Freire e Anísio Teixeira, afirma que “Anísio e Freire avaliavam as condições de nossa formação histórica priorizando o viés cultural e denunciando o peso das relações humanas hierarquizadas e autoritárias, sedimentadas ao longo do tempo na mentalidade do homem brasileiro”. Portanto, ambos autores são complementares e de suma importância para compreendermos a formação educacional brasileira no momento contemporâneo. Além disso, as ideias de ambos autores, com as devidas adaptações à realidade brasileira contemporânea, nos possibilitam a entender qual a Responsabilidade Social das universidades na contemporaneidade.

Responsabilidade Social: Dimensões Conceituais²

A Responsabilidade Social corporativa não é um tema novo, haja vista ele passar a ser discutido desde o século XIX no âmbito das empresas. Conforme Ashley (2003, p. 18) o referido conceito era uma prerrogativa do Estado, nos Estados Unidos e na Europa e a RS era aceita como doutrina até o século XIX, quando o direito de conduzir negócios de forma corporativa não se constituía em um interesse privado. Inicialmente, as corporações de capital aberto recebiam alvarás apenas se fizessem o compromisso de realizar benefícios públicos, como a exploração e a colonização do Novo Mundo, portanto, podemos perceber que, embora o conceito de RS possua raízes no século XVIII, foi somente a partir do fim dos anos de 1960 que a ética empresarial começa a se desenvolver, de modo especial nos Estados Unidos, mas ainda somente no âmbito empresarial.

Em 1919, a questão da ética, da responsabilidade e da discrição-riedade dos dirigentes de empresas abertas veio a público com o ju-

² As considerações aqui desenvolvidas tomam por base as pesquisas desenvolvidas por Moraes (2011) e Sánchez Espinoza e Moraes (2012) acerca do conceito de responsabilidade social no âmbito da formação dos bibliotecários.

lgamento do caso *Doge versus Ford* nos Estados Unidos, que tratava da competência de Henry Ford para tomar decisões que contrariavam interesses dos acionistas John e Horace Doge. Em 1916, Ford, alegando objetivos sociais, decidiu não distribuir parte dos dividendos esperados, revertendo-os para investimentos na capacidade de produção, aumento de salários e fundo de reserva para a redução esperada de receitas em função do corte dos carros. A Suprema Corte de Michigan foi favorável aos Doges, justificando que a corporação existe para o benefício de seus acionistas, não podendo usar os lucros para outros objetivos (ASHLEY, 2003, p. 18).

Historicamente, a sociedade adotou o entendimento de que a função social da empresa permanecia no bojo das questões econômico-financeiras restritas à geração de empregos para a população e à geração de lucro para o acionista. Enquanto isso, a garantia de justiça e o suprimento das necessidades sociais eram de competência compartilhada entre o Estado e a sociedade civil.

Ashley (2003, p. 6) afirma que a primeira referência ao tema da responsabilidade social é a de Howard Bowen, em um estudo publicado em 1953, nos Estados Unidos e, devido ao fato de não se ter encontrado literaturas anteriores a esta, afirma-se, portanto, que o termo responsabilidade social foi cunhado por ele. Para Bowen (1953 apud ASHLEY, 2003, p. 6) o termo responsabilidade social significa “um comprometimento que uma organização deve ter com a sociedade como um todo, ou com uma comunidade, especificamente, de modo a prestar contas com a sociedade”. Portanto, as ações das empresas numa determinada comunidade seriam muito mais uma espécie de prestação de contas do que mesmo uma benesse voluntária à sociedade por ela ter legitimado a presença das corporações. Muitas vezes, as empresas realizam esta prestação de contas como mecanismo de *marketing* para sensibilizar os cidadãos a comparem seus produtos e assim aumentarem seus lucros.

Somente nos anos de 1980, que a reflexão acerca da ética no mundo dos negócios adentra os muros das academias, inclusive, sendo aberto em *Wall Street*, sob a direção dos jesuítas, um centro de reflexão moral para os banqueiros e bolsistas católicos. Neste contexto encontra-se a Universidade de Havard, universidade que a literatura

sobre a responsabilidade social empresarial afirma ter recebido uma doação de 23 milhões de dólares do presidente da *Securities and Exchanges Comission* (SEC) para financiar pesquisas acerca da responsabilidade social empresarial. O ano de 1988 é um marco para a história da responsabilidade social, uma vez que a temática da ética nos negócios, a partir desse ano, passa a ser matéria obrigatória nos cursos de Administração de Empresas e, em seguida, a temática prolifera nos cursos de Administração alhures.

Buscando outras formulações acerca do conceito, encontramos a de Mattar (2001), o qual representa o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, a qual é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada como organização da sociedade civil de interesse público, criada em 1998, por um grupo de empresários e executivos da iniciativa privada no Brasil. De acordo com o referido instituto:

Responsabilidade social empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais (MATTAR, 2001).

Em relação às três conceituações acerca de responsabilidade social, podemos perceber que há autores que têm uma abordagem mais funcionalista, e aqueles que abordam a responsabilidade social de forma mais crítica. Os que abordam de forma funcionalista, a exemplo de Mattar (2001), veem a responsabilidade social praticada pelas empresas como algo bom e desejável, seria como uma espécie de pagamento de dívida que a empresa vem realizando pelo que elas vinham fazendo com o meio ambiente, e com a sociedade. Já os que abordam de forma mais crítica, a exemplo de Belizário e Lopes (2010), afirmam que “relações públicas e responsabilidade social formam, juntas, uma estratégia de dissimulação, pois constroem o adjetivo da responsabilidade, disfarçado de revelação do real, a fim de dissimular a intenção do

lucro". Há outros casos ainda, em que as empresas afirmam ter o selo de responsabilidade social e ambiental, mas, por outro lado, os produtos que fabricam não tem como ser fabricados de forma responsável ambientalmente, tais como o petróleo e seus derivados; ou, no caso de algumas empresas que têm o selo de socialmente responsável, mas em outros países contratam mão-de-obra semi-escrava, escrava, ou contratam crianças.

Especificamente no caso brasileiro, atualmente existem organizações que visam a estimular a responsabilidade social empresarial, dentre elas, a Aliança Capoava³, a qual, criada por Ashoka, AVINA, Ethos e GIFE em agosto de 2002, é dedicada a promover e estimular, no Brasil, a reflexão sobre os modelos e os impactos das parcerias e alianças entre lideranças e organizações da sociedade civil e do setor empresarial. A Aliança tem como missão criar uma mítica positiva e animadora pela construção e fortalecimento de parcerias e alianças entre as lideranças e organizações da sociedade civil e do setor empresarial, em busca de maior impacto em suas ações para o desenvolvimento sustentável. Seus principais objetivos estratégicos são: 1) aumentar as bases de conhecimento e confiança mútua entre organizações da sociedade civil e setor empresarial; 2) disseminar o papel estratégico das parcerias e alianças entre as lideranças; 3) promover o aperfeiçoamento e contribuir para o desenvolvimento da cultura de avaliação de parcerias e alianças e 4) contribuir para o desenvolvimento da cultura de avaliação de parcerias e alianças.

A governança da Aliança Capoava estrutura-se a partir de um Grupo Pleno, composto por um número ilimitado de membros de organizações que a integram, mas que só toma decisões por consenso; um Comitê Gestor, formado por quatro representantes, um de cada organização, cuja coordenação é exercida em esquema de rodízio trimestral; e por um Grupo de Reflexão, formado por personalidades de credibilidade, convidadas a apoiar e a validar as linhas estratégicas e conceituais da Aliança. As organizações que compõem a Aliança Capoava são: Ashoka Brasil; Fundação AVINA, GIFE e Instituto Ethos de

3 Os dados acerca da Aliança Capoava foram retirados do site do instituto GIFE: <<http://www.gife.org.br/>>. Acesso em: 5 set. 2013.

Empresas e Responsabilidade Social.

A Ashoka Brasil é uma organização mundial, sem fins lucrativos, pioneira no trabalho e apoio aos empreendedores sociais- pessoas com ideias criativas e inovadoras capazes de provocar transformações com amplo impacto social. Criada há 25 anos pelo norte-americano Bill Drayton, a Ashoka teve seu primeiro foco de atuação na Índia. Presente em 60 países e no Brasil, desde 1986, é pioneira na criação do conceito e na caracterização do empreendedorismo social como campo de trabalho. Após identificar e selecionar o empreendedor social, a Ashoka oferece uma bolsa mensal por três anos, para que ele possa se dedicar exclusivamente ao seu projeto e contribui para a sua profissionalização, provendo serviços como seminários e programas de capacitação.

Por sua vez, a Fundação AVINA foi fundada em 1994 pelo empresário suíço Stephan Schmidheiny, que transmitiu a visão e os valores que conduzem a organização. AVINA é mantida por VIVA Trust, fideicomisso criado por Schmidheiny para promover o desenvolvimento sustentável por meio de alianças entre a empresa privada bem-sucedida e responsável e as organizações filantrópicas que fomentam a liderança e a criatividade. Sua missão consiste em contribuir para o desenvolvimento sustentável da América Latina, incentivando a construção de laços de confiança e parcerias frutíferas entre líderes sociais e empresariais, e articulando agendas de ação compartilhadas.

Outra associação é a GIFE, a qual é a primeira associação da América do Sul a reunir empresas, institutos e fundações de origem privada ou instituídos, que praticam investimento social privado- repasse de recursos privados para fins públicos por meio de projetos sociais, culturais e ambientais, de forma planejada, monitorada e sistemática. Na mesma perspectiva, temos o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, a qual é uma organização sem fins lucrativos, caracterizada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Sua missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável. Criado em 1998 por um grupo de empresários e executivos oriundos da iniciativa privada, o Instituto Ethos é um polo de organização de conhecimento,

troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a RS e o desenvolvimento sustentável.

Com o objetivo de estimular a RS das empresas, foram criados diversos instrumentos de certificação nos últimos anos. Na verdade, na maioria dos casos, esses selos de “socialmente responsáveis” das empresas também servem como mecanismo de *marketing* para as mesmas e inclusive no que diz respeito ao âmbito das empresas educacionais. É, pois, diante deste cenário, que buscamos encontrar algumas repostas acerca da RS no âmbito da educação, ou seja, *qual a verdadeira responsabilidade social do sistema educacional? Por que e como tem proposto Anísio Teixeira e Paulo Freire essa responsabilidade social para o setor público de ensino superior? Em que se diferem essas propostas da Responsabilidade Social das empresas.*

Anísio Teixeira e Paulo Freire: Propostas de uma Educação Superior Socialmente Responsável

E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a humanidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível (Freire, 2000b).

Nos tempos contemporâneos, analisar a responsabilidade social das universidades torna-se pauta do dia, principalmente, porque temos uma crescente mercadorização do saber imposta às universidades, fazendo com que o mercado passe a ditar até mesmo quais cursos poderão ou não estar em funcionamento e, tal fato, vem ocorrendo independentemente de a universidade ser pública ou privada. Neste sentido, que buscamos, à luz de Paulo Freire e de Anísio Teixeira analisar qual a verdadeira essência da responsabilidade

social das universidades nos tempos hodiernos, em que o prefixo pós vem se impondo de maneira substantiva: pós-modernidade, pós-industrialismo, etc., e que transforma não apenas a forma de se denominar as sociedades, mas, sobretudo, as formas de ser e de estar dos indivíduos no mundo. Daí a necessidade de saber que tipo de responsabilidade social realmente se quer para as universidades brasileiras nos tempos contemporâneos. A análise comparativa entre ambos autores fora realizada por Fonseca (2011), quem afirma que “Anísio e Freire avaliavam as condições de nossa formação histórica priorizando o viés cultural e denunciando o peso das relações humanas hierarquizadas e autoritárias, sedimentadas ao longo do tempo na mentalidade do homem brasileiro” (FONSECA, 2011, p. 37). Neste sentido, é que ao analisar alguns escritos de Anísio Teixeira e Paulo Freire encontramos alguns elementos para discutir a responsabilidade social das universidades brasileiras contemporaneamente.

A Responsabilidade Social do Ensino Superior por Anísio Teixeira

Anísio Spínola Teixeira foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Ocupou muitos cargos públicos de importância, foi Inspetor-Geral do Ensino da Bahia, realizou reforma da instrução pública no estado da Bahia (1924-1929). Em 1931 assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal.

Dentre outros cargos, em 1951 assumiu a Secretaria-Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em 1952 assumiu também o cargo de Diretor do Inep onde permaneceu até 1964. Foi responsável pela criação da Universidade de Brasília (UnB), sendo reitor da mesma em 1963. Participou da discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases em 1961.

Anísio Teixeira apresenta uma carreira extensa em experiências de cargos administrativos, tendo, além disso, produzido relevantes trabalhos disponibilizados quase em totalidade pela Biblioteca Virtual Anísio Teixeira abastecida pela Universidade Federal da Bahia. Por ser um praticante das “idéias novas”, Anísio foi caracterizado como

comunista em ficha de cadastro disponibilizada pelo acervo do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Suas idéias de uma educação nova não incomodaram somente ao Estado, mas também a Igreja e à própria academia, que em parte ainda cultivara um ideário tradicionalista. No entanto, sua persistência e experiência perpassaram esse período consagrando-se como um dos grandes nomes da luta pela escola pública democrática brasileira.

Esses pensamentos e sua responsabilidade na concepção e regência da Universidade de Brasília deram ao educador verdadeiro arcabouço teórico e prático das concepções e funções de uma Universidade num país em meio às transições políticas e sociais, mais fortemente identificadas pela Revolução Industrial e os processos democráticos furtados pelo período ditatorial.

Foram analisados um conjunto de onze artigos publicados em periódicos por Anísio Teixeira, compreendendo o período de 1953 a 1968. Identificamos, portanto os seguintes artigos analisados para esse trabalho e objetivo:

Ano	Publicação
1953	A universidade e a liberdade humana.
1956	O mito da cultura geral no ensino superior.
1960	Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil.
1961	A expansão do ensino superior no Brasil.
1961	A universidade americana em sua perspectiva.
1961	Universidade de Brasília.
1962	The University of Brasília.
1964	Funções da Universidade.
1964	A universidade de ontem e de hoje.
1967	Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana.
1968	Uma perspectiva da educação superior no Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

Os pensamentos de Anísio Teixeira são voltados quase que exclusivamente à construção da Universidade Pública e democrática no Brasil, suas funções e obrigações para com o povo e a formação do homem novo. Assim, destaca que para os Estados que fundam as uni-

versidades [...] *reconhecem hoje como suas funções a transmissão da cultura, a formação de profissionais, a expansão, pela investigação, do conhecimento humano e a prestação de serviços ao País em estudos, assistência técnica e extensão universitária* (TEIXEIRA, 1967, p. 55).

Para uma sociedade industrial, recentemente tradicionalista, reconhecer a importância das Universidades, para Anísio Teixeira, era travar também um conflito entre a autonomia que essas instituições devem possuir e a autoridade imposta pelo cerco social. Um conflito entre a formação pelo conhecimento desinteressado e o mercado de trabalho. Anísio Teixeira aponta, portanto alguns exemplos de países que no surto industrial sentiram a necessidade de construir suas universidades e nelas apostarem as grandes diretrizes de mão-de-obra qualificada, tais como: Chile, México e Estados Unidos, os mais utilizados por Anísio Teixeira (AT).

No entanto, resguarda-se AT ao apontar que não julga esses exemplos como “perfeitos”, mas sim modelos que acrescentaram ao Ensino Superior um método científico de organização e formação. Para AT a educação deve ser aquela que está “[...] em busca da sabedoria e não apenas do saber especializado que precisa para seu trabalho produtivo. Esta é apenas parte de sua educação” (TEIXEIRA, 1971, p. 12). Neste sentido AT ressalta a importância do ensino humanístico:

A ciência, melhor diria, o método científico produz conhecimento, a filosofia produz o conhecimento de como usá-lo para ele contribuir para a vida boa e digna do homem. Os valores humanos são o seu estudo, concebidos tais valores como os “instrumentos”, como na ciência física, para o tipo de vida humana boa e digna de ser vivida. O uso da ciência e do saber é o que tornará tal vida possível, e deste modo, humanística a educação ministrada pela iniciação científica (TEIXEIRA, 1971, p. 12).

Destacando portanto, suas apropriações às atividades de ensino e para que elas devem ser orientadas, em 1964, Anísio Teixeira já destacara as funções de uma universidade pública. Para AT, a universidade deveria cumprir quatro funções:

1 – A formação profissional: “as universidades, de modo geral, salvo algumas exceções, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica” (TEIXEIRA, 1964, p. 1).

Para nosso entendimento, formar para o mercado de trabalho, os especialistas e profissionais de cada área, saúde, engenharia, educação e outras, é parte importante para o país. Compreende-se que as Universidades Estaduais formassem a mão de obra do setor público estadual e assim por diante.

2 – “O alargamento da mente humana”: “É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o alargamento de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber” (TEIXEIRA, 1964, p. 1).

Promover o acesso ao conhecimento de forma ampla, dando espaços diferenciados de aprendizagem e cultura. Um campus onde o contato dentro e fora de aula seja um ambiente de aprendizado, onde os professores estejam em alto nível de formação, o suficiente para ofertar aos seus alunos o prazer de conhecer e vivenciar novas experiências, construindo com eles novos saberes e técnicas, pelo desenvolvimento científico e social do seu país.

3 – Desenvolvimento do saber humano: “A universidade [...] descobre e aumenta o conhecimento humano [...]. A universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, da ciência fundamental básica. (TEIXEIRA, 1964, p.1).

Toda a base necessária a compreensão da vida, ciência e criação a partir dela, é apreendida dentro da universidade. Nos seus diversos ambientes, na fala e ensino de seus profissionais e corpo docente.

4 – A cultura comum da universidade: “A universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida”. (TEIXEIRA, 1964, p. 1).

Se a sociedade passa por mudanças ou problemáticas que precisavam ser solucionadas, as universidades e suas funções de pesquisa e extensão se voltarão a resolver e atender a tais necessidades e mudanças. A sociedade interfere impreterivelmente e diretamente no ensino, seja ele básico ou superior. Como Anísio Teixeira, era seguidor e aluno de

John Dewey partilhava das concepções de que a escola ou instituição educativa era a simbologia de uma mini-sociedade⁴. Esses laços de interferência e apropriação estariam sempre presentes no ato educativo.

Por fim, a universidade será:

[...] um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira.

(TEIXEIRA, 1964, p.1).

Nota-se que a importância dada ao conhecimento e à cultura que se emprega na universidade e nessas funções seria a razão da existência dessa instituição e de sua preparação. No contexto da inserção do ensino técnico-científico, ou da educação industrial, ou mesmo do método científico, como Anísio Teixeira se refere, a liberdade e humanidade de cada indivíduo deve ser preservada, isso se estende ao Ensino Superior. Preparar o homem novo, pode ser feito através do ensino industrial, dentro das técnicas e racionalidades impostas por esta forma de ensino, desde que ela respeite a autonomia das instituições e alunos. O homem novo, da nova educação e mundo, é antes de tudo um homem livre.

A técnica moderna proporciona, com a produção humana, a todos os homens o conhecimento de natureza, o conhecimento técnico. Nenhuma outra educação será capaz de formar melhores humanistas. Os dualistas existentes entre educação social e humanística, antiga e moderna, teoria e prática, estão completamente superados. Não existe ensino prático

4 A escola era vista por Anísio como “uma réplica da sociedade a que ela serve” (TEIXEIRA, 1930, p. 9), o que se assemelha a concepção de escola de John Dewey. O que diferencia essa escola da tradicional está além de sua definição e proposta, mas também na diferença que ela absorve do que é aprender e ensinar.

sem teoria e nem ensino teórico sem a prática, pois formar técnicos sem prática seria formar homens que não sabem coisa nenhuma (TEIXEIRA, 1954, p. 1186).

Em 1956, Anísio escreveu artigo intitulado: *O mito da cultura geral do ensino superior*, esse texto apresenta algumas dificuldades da implementação do ES no Brasil. Para Anísio Teixeira, a principal delas era a cultura, pois, segundo o educador, a cultura nacional tinha como um instrumento de disseminação as universidades, nela toda a cultura e aquilo que a modificava, a intervenção social ou de outros países, deveriam estar presentes, mesmo as revoluções.

No entanto, absorver a cultura de uma nação no currículo das universidades, não quer dizer agregar todas as disciplinas possíveis. O ensejo não é tornar o ensino um acumulado de disciplinas, mas sim um ensino integrado em que cada disciplina seja uma grande área, onde as outras menores e derivantes dela se agreguem. Por exemplo, quando ministramos aulas de Política e Organização da Educação Básica num curso de Pedagogia, essa é a nossa grande área, as menores seriam Educação inclusiva, Gestão Escolar, etc. No entanto, AT alerta, que naquele período os currículos concentravam-se em ensinar de tudo em muitas disciplinas, tornando-se extensos e cumulativos, por fim formando pouco o especialista. O que nos leva a indagar é se isso mudou nos currículos atuais.

Para que possamos compreender melhor, o artigo *Uma perspectiva da educação superior no Brasil* de 1968 aborda a necessidade da mudança de conteúdo e método para as universidades brasileiras.

Há, sem falar na reestruturação que está sendo objeto das leis atuais, duas necessidades que ainda não foram adequadamente atendidas: a da mudança do conteúdo e dos métodos de ensino, em virtude da mudança sofrida pelos conhecimentos e saber humanos, e a da diversificação das carreiras, decorrente da mudança de condições da sociedade em vias de ser transformada pela revolução industrial e tecnológica dos nossos dias. [...] todo o saber foi transformado e se está

transformando, e a necessidade de estar em dia com a cultura fez-se absorvente e, de certo modo, angustiosa. Por outro lado, a aplicação do saber à vida de tal modo se ampliou que em todos os setores do trabalho humano e necessidade de estar, continuamente, a aprender veio retirar qualquer sossego ao saber estabelecido. (TEIXEIRA, 1968, p. 27).

A corrida estabelecida pelo saber contemporâneo em sua infinidade de aperfeiçoamentos e competição ocasionaram à universidade uma maior demanda do atendimento a essas necessidades e, com isso, as mudanças do método e conteúdo tornaram-se imprescindíveis para que o ensino superior continuasse a corresponder em seus deveres normativos e filosóficos.

A previsão destacada por Anísio Teixeira era de um currículo comum, em que se integrasse o ensino e a pesquisa com vistas a o progresso das Ciências, da Tecnologia, da Filosofia, das Letras e das Artes. É preciso, portanto enfatizar, que a responsabilidade social aqui concebida trata-se do que a formação executada no âmbito das universidades, possam oferecer de retorno à sociedade, como fortalecimento à cultura comum pelos alunos aprendida, e como resultados às necessidades e preocupações existentes no país.

A princípio temos que a proposta irá se adequar ao período, que como já anunciamos se caracterizava pela industrialização, com isso abordam-se diferentes definições de educação, que se estende a todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior (ES), quais sejam:

a) Educação como reforma social: A educação é o instrumento da reforma, é por ela que começam as mudanças e o cultivo da reforma.

Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação.

(MEC, 2010, p. 39)

b) Educação como concepção e filosofia de vida: Uma educação que tem como instrumento primeiro a vida e cotidiano do aluno.

c) Educação para o homem novo: Uma educação que se assemelha as mudanças sociais e por isso, deve formar o homem para essas mudanças.

d) Educação para a democracia: Uma educação que permita desenvolver o senso crítico do indivíduo e o coloque como ente participativo e atuante político e socialmente sob o Estado. Exercendo seus poderes de voto, voz e escolha.

e) Educação integral: Uma educação que não visa somente o ensino das disciplinas, mas também a formação de um cidadão ciente de seu papel da sociedade e livre para escolher o futuro que desejar.

A função que essa escola/universidade possui é antes de tudo social, por isso deve moldar-se às mudanças sociais, conferindo lugar de produção de idéias e ideais importantes a cidadania, à participação social e a vivência da democracia. Esses objetivos serão alcançados pela Universidade, segundo Anísio Teixeira, através dos cursos oferecidos por essas instituições e demais especificidades.

Diante das constatações anunciadas acima, compreende-se, quem em vistas do período e da formação social na sua perspectiva industrial, como ainda persiste, a responsabilidade social das instituições de ensino superior:

A função social do ensino superior consiste em desenvolver o processo de socialização dos conhecimentos numa perspectiva de estabelecer a interação com o meio na qual encontra-se inserida. No intuito de promover o desenvolvimento e a inclusão social daqueles que em virtude de uma ideologia cujos valores estão impregnados do individualismo, da competitividade e da falta de solidariedade.

Entende-se que a universidade, enquanto incubadora de novos conhecimentos, alicerçada no paradigma científico, ocupa um papel decisório na formação da cidadania.

As instituições de ensino superior devem desenvolver políticas que reflitam as necessidades do homem contemporâneo,

ao invés de serem meras reprodutoras do status quo e da aceitação passiva e alienante das ideologias dominantes.
(Junior, 2004, p. 2)

Por fim, tecemos uma síntese das características sobre o Ensino Superior Responsável à luz de Anísio Teixeira:

Categorias	Definições de Anísio Teixeira
Objetivo das Universidades	- Formar para o mercado de trabalho - Reforçar a cultura comum do país e estado em que está situada - Ser reflexo da sociedade, envolvendo e desenvolvendo-se em prol das mudanças e necessidades que se apresentarem - Desenvolver pesquisas para o subsídio de políticas sociais
Currículo das Universidades	- Currículo comum respeitando a cultura do local (um currículo que abrigue a cultura comum e não a cultura geral – cumulativo) - Um currículo condensado em grandes áreas, com vistas a formação de especialistas e profissionais, integrado e completo, mas não sobrecarregado em muitas disciplinas.
Métodos de Ensino nas Universidades	- Um ensino humanístico e libertador, com vistas a autonomia dos alunos, instituição e professores. - Um ensino que embora humanístico, não deixasse de contemplar a tarefa formativa que obtém, reforçando-se do método científico para alcançar o objetivo do mercado de trabalho. - Uma filosofia do homem novo, respeitando as mudanças sociais e aperfeiçoando a formação do sujeito integralmente, sua vida e trabalho. - Uma filosofia do homem novo, respeitando as mudanças sociais e aperfeiçoando a formação do sujeito integralmente, sua vida e trabalho. - Respeitar as diferenças diminuindo as desigualdades.



Profissionais das Universidades	- Obter a melhor e contínua formação dos saberes básicos e específicos para lecionar. - Dominar a área a quem se propõe a ensinar, dedicando-se a aperfeiçoar e trocar saberes com outros professores e com os próprios alunos.
Valores das Universidades	- Pública, Laica, Gratuita, democrática, autônoma e formadora da cultura comum e do saber desinteressado. - Ressaltando os valores da moral, ética e especificidades de cada sociedade e de seus pertencentes.

A Responsabilidade Social do Ensino Superior por Paulo Freire

Os pensamentos de Paulo Freire não estão voltados especificamente ao ensino universitário, como os escritos de Teixeira estão, embora, algumas vezes ele tenha mencionado este nível de ensino em alguns de seus escritos, tais como *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. No âmbito das universidades, a responsabilidade social não deveria ser apenas uma disciplina para se cumprir créditos, mas sim, deveria ser vivida pela comunidade acadêmica; fazendo com que a solidariedade seja mais importante que a competitividade entre os alunos e entre os cursos. Ou seja, para Paulo Freire (1978, p. 41), a responsabilidade social no âmbito da academia deveria ser aquela “em que a formação científica se intensifica lado a lado com a sua formação geral e integral, de que o engajamento militante e a responsabilidade social, [deveriam ser] vividos num quefazer permanentemente dando-se à reflexão crítica”. Portanto, a educação superior deve ser crítica e formar profissionais com alto senso de responsabilidade social, em que a vida humana esteja acima dos lucros do mercado. No entanto, já nos primeiros escritos Paulo Freire analisava esta questão afirmando que a educação, em seus mais diversos níveis, deveria formar profissionais:

[...] com alto senso de responsabilidade profissional. Identificados com sua tarefa. Côscios de seu papel altamente formador. Convictos da urgência de sua ação numa sociedade em que se contradizem as forças democratizadoras emergentes, com velhos complexos culturais antidemocráticos. Esta convicção, porém, como aquela consciência, dificilmente se forma em quem assume postura passiva. Em quem não é inserido num processo dialogal. Em quem não debate. Em quem não investiga. Em quem não discute livremente. Em quem não reelabora. Em quem não reinventa (FREIRE, 1978, p. 41).

Portanto, Paulo Freire pensava numa educação, e podemos estender, numa universidade em que os sujeitos fossem ativos no mundo, com vistas a transformá-lo e não a corroborá-lo, com vistas a que os homens busquem o seu lugar no mundo, mas também visem à transformação do mundo. Daí a universidade ter que perceber, analisar e enfrentar os problemas que se lhe apresentam, que debata os problemas e que busque uma verdadeira transformação, com vistas a que os sujeitos da educação (tanto educadores quanto educandos) tenham uma mentalidade solidária e que estejam dispostos a servir ao bem comum e não apenas ao mercado. A educação para Freire deve reconhecer as especificidades de cada região, ela deve ser uma em seus objetivos, mas específica para cada região e Freire (1959, p. 11) cita Teixeira para reforçar esta ideia:

Citemos mais uma vez o mestre Anísio Teixeira: “está claro, diz ele, que essa escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns”.

Neste sentido, percebemos que as pesquisas desenvolvidas no interior das universidades deve ser o elo entre a sociedade e a universidade, buscando com que os resultados dessas pesquisas se voltem para a resolução dos problemas das comunidades locais e do

país como um todo e não apenas se voltem para resolver problemas que são demandados naquele momento pelas empresas e pelas indústrias. Essa é a verdadeira responsabilidade social das universidades diante do desenvolvimento técnico-científico contemporâneos: fazer com que os desenvolvimentos das pesquisas realizadas no âmbito das universidades, principalmente as públicas, sejam levados para a sociedade e não apenas se tornem produtos de mercado, como forma de a universidade prestar contas do que vem fazendo com as verbas públicas e beneficiem a sociedade e não ao mercado.

É nesse sentido que as formações universitárias não devem estar vinculadas estritamente ao mercado, fazendo com que este dite quais conteúdos devem estar inseridos ou não nos programas educacionais, haja vista que, muitas vezes, as necessidades da sociedade não é a mesma necessidade do mercado em determinado contexto histórico. O verdadeiro papel da universidade é a liberdade de criação, de pensamento, de programas de pesquisa. A responsabilidade social das universidades é pensar na dimensão do ser humano, da solidariedade e não na dimensão do mercado financeiro, competitiva haja vista, muitas vezes, este fazer com que, por falta de mercado, alguns cursos das universidades públicas sejam fechados. O verdadeiro papel da universidade é pensar na dimensão humana e na construção de conhecimentos visando o bem-estar dos sujeitos e não pensar em resolver problemas que o mercado se lhe apresenta. Assim, Paulo Freire (1982, p. 104) afirma que pensa:

[...] numa sociedade em que encarnasse outro sonho, um sonho em que as relações sociais, por exemplo, fossem relações não de competição, mas de solidariedade, de companheirismo [...]. Não digo isso de forma mecânica, mas na medida em que uma sociedade vai fazendo girar a sua produção de tal maneira que as relações sociais de produção- ou em torno dessa produção- se deem em termos de solidariedade e não de competição, espera-se que, dentro das escolas, a produção do conhecimento e o exercício de conhecer o conhecimento que já existe se deem não em termos competitivos, mas sim de solidariedade.

Entendo que a universidade tem uma grande responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. Considero também a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa. (FREIRE, 2000a, p. 81-82).

Considerações Finais

Acreditamos que esse estudo proporciona muitas pistas ao entendimento de qual responsabilidade social nós definimos às nossas instituições de ensino superior, mesmo que no âmbito teórico e filosófico, e como ela se determina nas outras instâncias normativas e de decisão.

Um resgate ao passado é feito no estudo de educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, que de alguma forma situam-se no início e mediação do período frutífero em mudanças políticas e sociais, como o da Revolução Industrial no Brasil, respectivamente. Percebe-se, portanto, uma continuidade no pensamento de ambos educadores com fortes nuances do apelo social e cultural que as instituições de Ensino Superior possuem, desde os primórdios à sua efetivação.

Apreende-se, portanto, que esta instituição seria o lócus de apropriação da cultura, um lugar de discussão e elaboração da base política do país, uma representação social e de mudança. Dela decorreria não só a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mas as pesquisas e soluções às problemáticas que afetem os valores e cultura de um povo, em detrimento das desigualdades sociais e das minorias.

Um lugar aberto e democrático com autonomia para reger-se e tomar as decisões que achasse necessária, sempre valendo-se dos direitos à cidadania e ao bem comum. O sentido do coletivo, da voz do povo e da cultura da nação. Sua responsabilidade social está na preservação desses valores, e neste esforço a concepção de alternativas para que estes se mantenham e outros renasçam para que se continue a democracia.

Essa formação, que se apóia numa proposta curricular, não deve chegar somente a um grupo específico, como assim foi por muito tempo no Brasil, mas sim aos julgados minorias. Portanto, as políticas de acesso ao Ensino Superior se valem da responsabilidade social do país em disseminar sua cultura e valores e formar e dar oportunidade a todos que dela queiram participar, pois como é sabido, o Ensino Superior não é obrigatório no Brasil.

Cada disciplina, ou “cadeira”, como relatam alguns textos de Anísio Teixeira, deve ser a grande área de pensamento, e dentro dela devem ser contempladas as pequenas áreas, tornando integral a formação do sujeito.

A responsabilidade do Ensino Superior público não é de promover encontros com a comunidade, nem de ofertar serviços em semanas culturais ou de apoio social, mesmo que esses mecanismos se validem como demonstração de preocupação e assistências as camadas menos favorecidas, mas a Universidade tem poderes ainda maiores de interferência social que não somente é de transmissão da cultura, mas o de mudança social e de contexto, através da tríade – ensino, pesquisa e extensão.

A terceira e última, extensão, não se vale somente a divulgação do que foi pesquisado, ou do problema social diagnosticado, mas de levar a discussão pública, mesmo que através da mobilização estudantil, ao debate das necessidades do povo. No entanto, devemos pensar em quem está na Universidade e os paradigmas existentes entre a filosofia de responsabilidade social dessas instâncias no meio público *versus* as classes que adentram nela. Fica cada vez mais difícil implementar de fato a responsabilidade social desta instituição, tendo em vista que quem a opera, desde o aluno até as regências maiores não contemplam a diversidade social, ou mesmo o discurso da pesquisa e investigação feita, cumprida toda a ética e valor nela inserida, e mesmo que absorvida de toda “boa intenção”, dificilmente chega à discussão pública ou à mudança social.

Essa pesquisa tem em vista pensar como foi concebido este conceito e como este foi se modificando à moldura do reflexo social brasileiro nas instituições de Ensino Superior, resguardando-se da discussão

do âmbito privado, que esta ainda mais complexa será discutida em outras publicações. Os ensinamentos desses autores, além de grandes reflexões do presente, pode nos remeter à prática de idéias já discutidas ou ao aperfeiçoamento delas à realidade vigente, identificando que os problemas do passado ainda se perpetuam e merecem maior visibilidade.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, P. R. O Brasil e a nanotecnologia: rumo à quarta revolução industrial. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 5, ano 5, n. 54, set. 2005.
- ASHLEY, P. A. (Coord.). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1971.
- BELIZÁRIO, F. B.; LOPES, F. T. P. Deontologia da Responsabilidade Social: uma proposta de intersecção entre o funcionalismo e o marxismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2004. Anais... São Paulo: Intercom, 2004. 1 CD ROM.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FONSECA, S. C. Paulo Freire & Anísio Teixeira: convergências e divergências (1959-1969). Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção O mundo Hoje, v. 10).
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: [S. n.], 1959. (Originalmente apresentada como tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco).
- _____. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O mundo hoje, v. 24).
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000b.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P.; BETTO, F. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1986.
- JÚNIOR, Geraldo José Medeiros. *Universidade e Responsabilidade Social*. In: *Anais do evento IV Colóquio Internacional de Gestão Universitária na América do Sul*. UFSC, Florianópolis, dez. 2004.
- MARINHO, Iasmin da Costa. *Administração e gestão escolar: tensões e contradições*. — Fortaleza, 2011. 94 p.: il. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.
- MATTAR, H. *Os desafios da responsabilidade social empresarial*. Palestra proferida na Conferência Nacional 2001- Empresas e Responsabilidade Social promovida pelo Instituto Ethos, São Paulo, 6 junho 2001.
- MEC. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://nt5.net.br/aulas/Manifesto%20de%201932%20e%201959.pdf>. Acesso em jul. de 2011.
- MORAES, M. *A formação do bibliotecário nas tessituras do contemporâneo: a responsabilidade social e o acesso à informação na ordem do dia*. Revista EDICIC, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 103-121, abr./jun., 2011. Disponível em: <<http://www.edicic.org/revista/>>. Acesso em: 5 set. 2013.
- MORAES, M. B.; SÁNCHEZ ESPINOZA, A. *La formación del profesional de la información/bibliotecarios en Brasil y México: la responsabilidad social en cuestión en la Sociedad de la Información*. In: UNIVERSIDAD 2012: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 8., 2012, Havana. *Memorias del 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior: la universidad por el desarrollo sostenible*. Havana, 2012. V. 1, p. 1-12.
- TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 47, n.105, jan./mar. 1967. p. 55-67.
- _____. *A expansão do ensino superior no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, jul./set. 1961. p. 3-4.
- _____. *A universidade americana em sua perspectiva*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.84, out./dez. 1961. p. 48-60.

_____. A universidade de ontem e de hoje. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set. 1964. p. 27-47.

_____. A universidade e a liberdade humana. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.20, n.51, jul./set. 1953. p. 3-22.

_____. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, abr./jun. 1960. p. 63-74.

_____. Educação é um Direito. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. Funções da universidade. Boletim informativo CAPES. Rio de Janeiro, n. 135, Fev. 1964. p. 1-2.

_____. O humanismo técnico. Boletim CBAI. Rio de Janeiro, v.8, n.2, 1954. p. 1186-1187.

_____. O mito da cultura geral no ensino superior. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n. 41, 1956. p. 1-2.

_____. The University of Brasília. The Educational Forum. Wisconsin, v.26, n.3, Part 1, mar. 1962. p. 309-319.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 50, n. 111, jul./set. 1968. p. 21-82.

TEIXEIRA, Anísio, RAMOS, Jairo; CARDOSO, Fernando Henrique. Universidade de Brasília. Anhembi. São Paulo, v. 11, n.128, jul. 1961. p. 259-267.

TORRESI, Susana I. Córdoba de; PARDINI, Vera L and FERREIRA, Vitor F. Responsabilidade, ética e progresso social. Quím. Nova [online]. 2011, vol.34, n.9, pp. 1489-1489. ISSN 0100-4042.

Capítulo 3

O espaço da EAD nas IFES

Danielle Fabiola do Nascimento

Introdução

O campo educacional passa por um momento de intensas transformações em suas construções epistemológicas- analíticas advindas dos processos globalizatórios os quais são perpassados por contradições. Nesse cenário, a sociedade, através dos processos de complexificação das relações sociais e de trabalho, impõe à universidade novas demandas que precisam ser atendidas. No caso brasileiro um debate faz-se urgente: a expansão do sistema de educação superior. Contudo a sua materialização possui implicações de ordem legal, posto que é preciso rediscutir as políticas e os marcos regulatórios. Dourado (2008) afirma que as questões para o reordenamento do sistema devem passar pela ampliação de vagas nas IFES, ampliação dos cursos, criação de novos campi chegando à expansão dos cursos na modalidade a distância e à consequente consolidação da Universidade Aberta do Brasil.

A análise a que nos propomos é exatamente esse último ponto ressaltado pelo autor por constituir-se como política que exigirá novas relações sociais às já consolidadas universidades públicas federais. Trata-se de ação governamental recente, através do decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que possui entre seus objetivos desenvolver a modalidade a distância: a criação da Universidade Aberta do Brasil, a qual se trata de um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior. Essa medida envolvendo o governo – federal, estadual e municipal - as empresas estatais e a sociedade é, portanto, um marco na política educacional da Educação a Distância voltada ao ensino superior.

Sendo assim, o objetivo desse texto é analisar a institucionalização da Educação a Distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no bojo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), percebendo o jogo de forças envolvido. Pretendemos contribuir

para a compreensão de algumas particularidades do processo de implementação dessa política a partir da perspectiva que analisa a escola como arena política discutindo assim questões como interesses, conflito, poder e negociação.

O percurso escolhido para a construção do texto parte de um breve entendimento sobre os processos legais da modalidade a distância, por revelarem o *locus* da EaD em nosso sistema de ensino. A fim de compreendermos o jogo de forças que perpassam o campo acadêmico, a conceituação de poder/relações de poder faz-se importante para assim adentrarmos na teoria da arena política.

Origens da Educação a Distância: Instituição e Institucionalização no Brasil

Na evolução da Educação a Distância, Vasconcelos (2005) organiza um estudo temporal no qual se pode analisar o desenvolvimento da modalidade no continente europeu desde a criação, em 1840, do Penny Post na Inglaterra à criação das universidades abertas inglesa (1969), holandesa (1984) e portuguesa (1988) passando pela Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Européia (1987) e pelo Relatório da Comissão sobre Educação Aberta e à Distância na Comunidade Européia (1991).

Nesse estudo, o autor nota que a maioria dos autores consultados, vinculados ao estudo da EaD, evidencia uma preocupação ao revelar o surgimento dessa modalidade de ensino no mundo, porém o mesmo não pode ser dito quando se toma por referência o Brasil. Fica perceptível o quanto a modalidade foi colocada em segundo plano no país, pois além de um início tardio, se comparado a outros países, houve também um atraso em organizar-se marcos regulatórios para esse campo. A título de exemplificação de nosso atraso, Venezuela e Costa Rica têm programas em EaD, com suas universidades abertas, fundamentados na Open University de Londres desde a década de 70, e são avaliados como referência em todo o mundo.

Então organizando um panorama da EaD em solo brasileiro, duas questões são importantes, e suas consequências sentidas até hoje quando um estudo nessa área é realizado: em primeiro lugar constata-se uma ausência de referenciais históricos sobre o início da modalidade

no Brasil, ou seja, como ocorreu o seu desenvolvimento. Aliado a esse fato, o descaso das políticas públicas em educação, que durante muito tempo, simplesmente, sequer mencionavam a modalidade, e posteriormente a relegou a segundo plano.

Ainda que seja considerada como marco oficializador e regulamentador da Educação à Distância no Brasil, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, na verdade era específica para o ensino supletivo a distância. Em seu artigo 25, parágrafo 2º, pode-se ler, “os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”.

A partir do texto da lei, percebe-se que a modalidade a distância não figurava explicitamente até então. Apenas com a lei de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), esse cenário sofre mudança porque a educação a distância, corrigindo lacunas de outras leis, vem expressa textualmente.

A atual LDB trouxe ainda outro avanço: em meio aos artigos regulamentadores da EaD, fica perceptível o reconhecimento da sua importância, assim como do ensino presencial. Há uma preocupação para que ambas sejam oferecidas no artigo 32, §4º. Demonstra-se, no texto da lei, que o poder público necessita dar atenção a EaD em todos os níveis e modalidades de ensino e de Educação Continuada. No entanto, a EaD carece de um arranjo e regime diferentes da educação presencial, ao levar-se em conta a incoerência de se estabelecer cobranças iguais para realidades distintas. NISKIER (1999, p.16) afirma que:

O sistema de ensino brasileiro obteve enorme flexibilidade com a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, cuja regulamentação propicia a criação de novas modalidades de cursos, de modo a poder incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação.

Outro marco legal é o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentou o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as normas e regras da educação à distância no Brasil. Valendo salientar, contudo que o referido decreto foi revogado pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Sendo assim, as bases legais iniciais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998 e pela portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998.

Assim, ao analisarem-se os textos legais responsáveis pela implantação oficial da Educação a Distância no Brasil, fica bastante evidente tratar-se de fenômeno contemporâneo, especialmente quando lembrada a presença do ensino por correspondência que existe no país desde a primeira metade do século XX. Possivelmente um dos motivos pelos quais exista uma lacuna de mais de meio século entre o surgimento e a oficialização da Educação a distância no Brasil, encontre respaldo nas dificuldades de aceitação da modalidade no meio acadêmico brasileiro, uma vez que durante muito tempo se considerou o ensino a distância como uma forma “inferior” de prática pedagógica e, como consequência, ocorreu uma rejeição à modalidade

Contudo, as transformações desenvolvidas no seio da sociedade exigem um novo olhar a essa modalidade e um novo papel na academia. Observa-se então que a década de 1990 e o início do século 21 registraram um largo processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, o qual é referendado e incentivado pelos governos, de Cardoso a Lula, pois, nos últimos anos, o pressuposto de que a educação é um “bem público” ganhou adeptos, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população.

Aliada às referidas concepções, há ainda a de que o acesso à educação sem lugar específico e a qualquer hora, para qualquer idade e em distintos formatos, é crítico para o bem-estar dos sujeitos e da coletividade. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) assume cada vez mais um caráter estratégico no sistema educativo.

A partir dessa perspectiva ganha força o Projeto de universidade aberta nacional, ao reproduzir a parceria com a modalidade de EaD observada, por exemplo, na Open University, e em tantas outras no mundo, objetivando o processo de disseminação do conhecimento e viabilização dos cursos propostos, ao tornar possível uma nova modalidade ou uma modalidade ampliada, a da Educação Aberta e a Distância.

No discurso do Ministro da Educação, Fernando Haddad, no qual argumenta sobre a Universidade Aberta do Brasil, percebe-se o discurso governamental de ampliação das vagas nas instituições públicas de Ensino Superior, utilizando para tal a modalidade de Educação Aberta e a Distância. De acordo com ele, o Projeto UAB:

[...] construído em estreita colaboração entre as três esferas de governo, as instituições de educação superior e a sociedade civil, [e que] será um divisor de águas no tocante à solução definitiva do problema da carência de professores na educação básica, bem como da democratização do acesso dos jovens à educação superior pública, gratuita e de qualidade.
(Haddad, 2006, p.8)

O Sistema UAB, ao contrário do que inicialmente possa aparecer, não se trata de uma nova instituição educacional, pois não possui sede ou endereço, diferentemente dos outros exemplos de Universidade Aberta no mundo. A denominação faz referência a uma rede nacional experimental que possui como foco a pesquisa e a educação superior (compreendendo-se formação inicial e continuada), sendo formada pelo conjunto de instituições de Ensino Superior públicas em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial.

O caso brasileiro de Universidade Aberta, de acordo com Abreu et al. (2007), não se trata de um consórcio de universidades ofertando cursos *online*, mesmo tendo cursos *online* oferecidos em formato de consórcios. Todavia não se configura como uma universidade aberta centralizada como a Open University da Inglaterra e outras em vários países. Os autores salientam que essa definição inicial propulsiona um debate acadêmico mais amplo e aprofundado sobre as concepções e as estratégias implicadas no processo de criação e implementação deste sistema de ensino.

Costa (2006) realiza um levantamento entre algumas universidades públicas que passaram a oferecer a modalidade EaD, e constata que, no tocante a gestão e organização administrativa, há uma tentativa de adaptação da instituição com o propósito de inserir uma modalidade nova em sua estrutura. É interessante observar que a implementação

de uma política pretendente a ofertar cursos superiores a distância no Brasil perpassa, via de regra, pela própria demarcação espacial em que essa formação possivelmente acontece. Sá (2003), em seu estudo, mostra que no interior das IES a EaD tem ocasionado questões diversas salientando as inúmeras possibilidades educativas, como também, para os confrontamentos políticos e ideológicos que podem ser geradores de uma nova concepção institucional, pedagógica e administrativa na academia.

Antes de adentrarmos na natureza política envolvendo a academia percebida como sistema político, faz necessário definir o conceito de poder, posto que se constitui como elemento fundante para compreender a complexidade da universidade enquanto organização complexa perpassada por grupo de interesses que interagem em seu interior de modo a exercer sua influencia e dominação. Ora, a educação a distância da forma como vem sendo instituída pela legislação brasileira e conforme já mencionado anteriormente, vem se construindo aproveitando a estrutura presencial já consolidada das universidades e gozando inclusive de sua representação social. Fato esse que além de levar a uma possível subordinação da EaD à modalidade presencial causa diversos conflitos entre as forças atuantes na universidade. O pensamento de MILL (2010, p.21) sintetiza bem essa colocação:

O ideal é que a educação a distância esteja bem concebida e enraizada em todos os departamentos e centros de ensino da instituição. O desafio está na mudança de mentalidade de toda a comunidade universitária em prol de uma EaD efetiva, o que exige um trabalho descentralizado e participativo na capilarização das discussões entre os sujeitos em seus respectivos setores institucionais. A implementação da modalidade de EaD com vistas à convivência harmônica e integralmente inter-relacionada com a educação presencial exige mudança em toda a estrutura organizacional da instituição tanto em termos de recursos materiais, humanos, financeiros, informacionais e espaço-temporais.

Friedberg, Bourdieu, Foucault e as Relações de Poder.

A definição do conceito de poder/relações de poder mostra-se uma atividade bastante complexa devido as suas diversas facetas e sua inserção onde quer que haja indivíduos. Muitos foram os autores que se debruçaram sobre o conceito e a título desta análise utilizaremos as definições proposta por Friedberg, Bourdieu e Foucault.

Em seu livro *O Poder e a Regra* (1993), Friedberg constrói o conceito de poder como algo que subjaz as relações de trabalho, ou seja, o poder na sua concepção é responsável por mediar e regular as trocas num ambiente no qual a cooperação entre as partes é necessária. Perde assim seu aspecto negativo. Por meio das incertezas geradas nas organizações, o poder nas relações dos atores é estabelecido de forma não igualitária, sendo considerado dominante aquele capaz de certa forma sublimar os problemas, diminuindo suas incertezas. Essas relações de poder são então construídas numa perspectiva de jogo onde situações são criadas (artificialmente) e ou resolvidas de acordo com os interesses de cada grupo, caracterizando assim a “ação coletiva” que, segundo o autor, é responsável por arrumar, regularizar e criar “*poder para permitir que os actores cooperem nas suas empresas*” (1993; p. 255). O poder nessa perspectiva possui caráter subjetivo, pois depende do comportamento dos atores envolvidos na ação os quais por sua vez influenciam e são influenciados pelo contexto. Ou seja, a aliança humana envolta na ação coletiva possui a capacidade de elaboração das estratégias que visem a regulação e a estruturação das relações de poder entre os envolvidos na organização. Essa é a contribuição maior do autor.

Avançando na conceituação de poder, as contribuições de Bourdieu foram importantes, pois percebe o poder não apenas no jogo das ações, mas o vê também como simbólico e perpassado por elementos mais amplos em seu sistema de dominação. Bourdieu argumenta sobre a existência de um poder simbólico, o qual reproduziria as estruturas de dominação social, pois o autor defende que os sistemas simbólicos podem ser “*produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de produção e circulação relativamente autônomo.*” (1989a; p.12). Assim as classes domi-

nantes detentoras de capital simbólico são beneficiárias podendo disseminar e reproduzir através de instituições e práticas sociais, formas de exercer seu poder.

Nogueira (2009) classifica então os postulados do autor entre duas perspectivas: a conspiratória e a idealista. A primeira justifica-se pela concepção das produções simbólicas como elementos cujos fins são a dominação ideológica. Contudo, o autor postula que a reprodução das estruturas de dominação também pode ocorrer de maneira a negar a si mesma, sendo de certa maneira de difícil reconhecimento, pois o poder simbólico é “... esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989a, p. 7-8).

Nesse entendimento, há uma aproximação entre a conceituação proposta por Friedberg e a por Bourdieu, pois ambas situam que nas relações de poder um elemento deve estar presente para que as mesmas se desenvolvam: a legitimação do poder. Somente quando o poder é reconhecido pelos atores envolvidos na ação o seu exercício surte pleno efeito. Ainda com relação à obra de Friedberg, um ponto discordante está na introdução de elementos visando a construção da realidade de acordo com a perspectiva de determinadas classes sociais, que imporiam assim sua leitura do mundo social como a verdadeira. Essa luta simbólica de interesses formaria um dos conceitos principais do autor: o campo de poder. A noção de campo seria “a de certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado.” (NOGUEIRA, 2009, p. 31). Com as sociedades se agigantando cada vez mais, e disso decorrer a complexificação das relações entre os indivíduos, haveria então uma disputa interna entre os grupos, de maneira diferenciada de acordo com sua posição na estrutura do campo, pela obtenção de controle da produção, pois assim poderiam imprimir sua classificação e hierarquização a esses bens produzidos.

A localização dos indivíduos ou das instituições no campo, muitas vezes já está atrelada à própria história deste, sendo apenas uma manutenção do *status quo*, posto que os critérios de classificação do espaço social seriam delimitados de forma à conservação da dominância. Os grupos ou campos considerados inferiores poderiam ser

resilientes ao reconhecerem a supremacia do dominante ou utilizariam de estratégias contestatórias da estrutura vigente. Dessa forma, cada campo se justificaria pelas tensões presentes em seu interior, onde os entraves entre “dominantes e pretendentes” pela supremacia de seus interesses seria a tônica. Os produtos simbólicos oriundos desses campos seriam então classificados e hierarquizados, considerados superiores ou inferiores.

A problemática do campo traz a tona o conceito de *habitus*, pois aqui caberia a ação do sujeito no meio social. Segundo NOGUEIRA (2009, p. 24) o conceito “pode ser entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”.

A importância desse elemento está na relação dialética que estabelece entre o objetivismo (compreender as estruturas presentes nos campos sociais) e o subjetivismo (estruturas incorporadas pelos sujeitos adaptáveis as situações de ação). Teria então o agente, dentro de limites impostos pelo meio social, a capacidade de (re) criar.

Quando Bourdieu propõe a superação do objetivismo através de sua união com o subjetivismo, podemos relacionar sua noção de poder com a proposta por Foucault. Como já mencionado acima, ao refletir sobre a dinâmica das relações sociais, a noção bourdieusiana enxerga o poder como fenômeno intrínseco às relações humanas sendo, portanto difuso e por essa característica possível de ocultação, ponto de vista compartilhado por Foucault.

Em *Microfísica do Poder* (1989), esse autor discorre sobre o poder e suas relações, posto que percebe o poder no bojo das práticas e discursos construídos socialmente. Para ele, o estudo desse elemento torna-se mais fecundo quando analisado nas relações não padrões, ou seja, a sua materialização na periferia das instituições e nos discursos, por isso sua ideia de micro-poder ou ainda sub-poder, aliando a esse ponto os processos de sujeição e dominação dos indivíduos, pois entende os atores sociais como sendo um dos efeitos do poder e não o poder em si mesmo. Em síntese: *“o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu”* (FOUCAULT, 1989, p. 183-

184). Saliência que o poder como fenômeno de dominação constitui-se através da heterogeneidade e fluidez de um indivíduo sobre os outros, de um campo sobre os outros, assim se teriam diversas formas de poder e diferentes possibilidades de ação sobre o outro.

Como sua proposta parte da essência fluídica do poder, percebe-se sua relação em rede, isto é, não há um “dono”, o processo ocorre em cadeia. Dessa forma também não possui um espaço, uma localização fixa, está pulverizado no meio social.

Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1989, p. 183).

Diante da construção conceitual realizada sobre as relações poder, partimos para a análise do espaço organizacional, no caso a universidade, enquanto arena política, a qual envolve atores diversos com interesses distintos.

A Universidade Enquanto Arena Política

As organizações possuem como elemento essencial de sua composição a presença de pessoas. Essas constituirão no interior das organizações uma micro-sociedade na qual o modelo político - envolvendo um sistema composto por grupos de interesses que se relacionam com a finalidade de buscar poder, influência e dominação - se assemelha ao vigente no meio social.

No campo educacional, os processos políticos se intensificam, pois a universidade é uma organização humana por excelência. Em seu interior, há diversas concepções de mundo que lutam por espaço e adeptos no meio acadêmico. Atrelando esse entendimento ao conceito das relações de poder proposto, teríamos com Foucault a possibilidade de analisar as estratégias necessárias para o exercício do poder, formas de resistência a ele, de discipliná-lo ou ainda de garantir sua manutenção no espaço organizacional. O alcance desse poder, contudo

sofrerá variação se o analisarmos como elemento de um determinado campo de poder que agirá sobre outro de forma a determinar sua ação (BOURDIEU).

A universidade é uma arena constituída por profissionais altamente especializados e agrupados em diversas áreas do conhecimento que possuem propósitos distintos e metas pessoais, dessa forma os conflitos políticos entre os membros integrantes de cada campo ocorrem com regularidade. Numa organização onde os interesses próprios dos seus agentes se sobrepõem aos interesses do espaço organizacional e inúmeras análises das questões são disseminadas, a dificuldade de entendimento se faz presente. O avanço ocorre através do confronto entre os interesses e da mediação destes.

Os grupos, no interior da academia, lutam por poder e o campo acadêmico ao qual se vinculam é preponderante nesse processo. Para exemplificação, sabe-se das lutas políticas envolvendo os campos de saber das ciências sociais e das ciências exatas. Desde a discussão teórico-conceitual sobre o fazer científico, passando pelo aporte financeiro diferenciado dos cursos até a representação social das mesmas. Ora, não seria diferente com a institucionalização da educação a distância no seio das universidades. Por muito tempo foi relegada no cenário acadêmico-político, pois era uma alternativa ao ensino presencial sendo então considerada como inferior. Inicialmente, quando proposta, possuía caráter experimental, aliado a isso, os responsáveis pelos projetos de EaD eram grupos isolados e considerados visionários no seio da universidade. Somente a partir de 1996 com a regulamentação do artigo 80 da LDB a educação a distancia passa a figurar como possível e legítima.

Até o ano de 2005, as lutas internas na Universidade e sua própria configuração institucional de certa forma impediram o desenvolvimento da EaD de maneira substancial. Contudo, esse problema não foi superado, prova disto é a forma como se deu o processo de institucionalização da UAB. Discutida como política pública nos Fóruns das Estatais pela Educação, nos quais estiveram presentes representantes do MEC, das universidades públicas federais e das principais estatais

brasileiras, sua materialização ocorreu via editais nos quais as universidades aderiram de acordo com seus interesses por meio de grupos dentro das IFES. O que esse fato demonstra? Que os processos políticos foram aligeirados devido a pressões externas, pois os órgãos colegiados não foram ouvidos, assim os procedimentos regimentais foram desmerecidos.

Talvez a UAB sofra, devido a esse formato de institucionalização, de um desmerecimento social na própria academia, ficando a margem dos processos internos necessários para a sua consolidação.

Considerações Finais

Na elaboração desse texto, teve-se por objetivo analisar a institucionalização da Educação a Distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no bojo das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), percebendo o jogo de forças envolvido. Como ferramenta de análise, foi aplicado ao contexto da universidade a teoria da escola como arena política, pois suas contribuições da organização enquanto elemento constituído por interesses políticos é bastante pertinente. Por meio das concepções das relações de poder propostas por Foucault e por Bourdieu, foram percebidas suas implicações na organização, visto que o poder foi analisado como constituinte da ação do indivíduo, mas também como elemento presente nas relações entre os diversos grupos que disputam entre si o poder e sua legitimação no meio social.

A universidade com seu atual desenho institucional não está preparada para receber a EaD enquanto modalidade que exige, entre outros elementos, uma estruturação e modo de gestão próprios. Contudo, além de mudanças estruturais, o desafio estar na mudança do pensamento dos grupos constituintes da universidade, levando à extinção os lugares-comuns que veem a modalidade como solução rápida e com implantação fácil.

No tocante à institucionalização da UAB, é preciso apresentar a clareza sobre as condições de a EaD apresentar-se como alternativa à democratização do ensino. A problemática na qual a educação superior se encontra não é resolvida pela aplicação de técnica de informática.

Se qualquer tipo de educação não serve à sociedade, não é qualquer tipo de educação a distancia que servirá. A expansão do ensino, via UAB, deve ser articulada a um projeto amplo de sociedade, respeitados o projeto pedagógico, e os projetos históricos, políticos e culturais da sociedade.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. Rosa Ravelli et al. To blog or not to blog.In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, 2 a 5 de setembro de 2007. Anais... Curitiba. 2007.

Disponível em: <http://www.abed.org.br>

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/DIFEL, 1989a

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2494.htm

BRASIL .Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>

BRASIL .Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm.

BRASIL. Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm.

COSTA, Jorge Adelino. Imagens organizacionais da escola. Lisboa: ASA, 1998

COSTA, Maria Luisa Furlan. Ensino Superior a Distância: políticas públicas e práticas institucionais. In: 3º Congresso Online – Observatório para a Cibernética, 20 de novembro a 03 de dezembro de 2006. Disponível em www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=po&id=374

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a Distância: novos marcos regulatórios? In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891- 917, out. 2008

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRIEDBERG, Erhard. O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira da Educação. São Paulo, Nº 14, Mai, Jun, Jul, Ago, 2000.

MILL, D. R. S. ; BRITO, N. D. ; SILVA, A. R. ; ALMEIDA, L. F. . Gestão da Educação a Distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Vertentes (UFSJ), v. 35, p. 9-23, 2010.

NISKIER, Arnaldo. Educação a Distância: tecnologia da esperança. São Paulo. Loyola. 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

SÁ, Ricardo Antunes. Licenciatura em pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância: a construção histórica possível na UFPR. Educar em Revista. UFPR. N. 21, p. 171-204. 2003

VASCONCELOS, C., S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2005.

Capítulo 4

Circulação de ideias sobre avaliação de sistemas educacionais: assentamento desta prática no Brasil

Pâmela Félix Freitas

Introdução

Este artigo é fruto de estudos realizados no curso de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Esta iniciativa de análise é uma tentativa de avanço conceitual em busca de maiores informações sobre as origens das avaliações externas no Brasil e como elas adquiriram a importância que tem hoje na política educacional. Este trabalho consiste em apanhado a respeito da emergência das avaliações externas, tendo como fio condutor o trabalho de Vidal (2007) e Hilsdorf (2006) sobre circulação internacional de modelos educacionais.

Hilsdorf (2006, p. 86) conclui seu texto com a seguinte frase “da circulação para a circularidade: esta pode ser uma das maneiras de se observar a propagação e a recepção de idéias e práticas educacionais e pedagógicas [...]”. A autora aponta a tendência de influência internacional nas concepções educacionais, se manifestando principalmente através de publicações da imprensa.

Para Vidal (2007) a disseminação se dava pelos congressos internacionais, que possibilitavam os relatos de experiências e exibições de novidades estrangeiras em museus escolares, vitrine de inovações pedagógicas. Tais exposições ofereciam uma comparação de objetos pedagógicos, métodos de ensino e sistemas educativos.

Através da investigação do percurso de assentamento dessa prática no país, segundo a revisão de literatura, pretende-se situar o contexto de surgimento do tema e de demonstrar a centralidade e força política adquirida por ele, razão que justifica o interesse por esta pesquisa. A opção pelo tema se sustenta também na tentativa de superar a dispersão dessas informações, buscando reunir em documento único, consistente e sintético elementos que explicam a chegada dessas concepções.

Considerando a revisão de literatura uma importante etapa da pesquisa por possibilitar a recuperação do conhecimento científico acumulado sobre um problema e, com isso, iluminar caminhos para avançar na produção de novos conhecimentos, a pesquisa bibliográfica que sustenta esse estudo foi realizada com base nas recomendações metodológicas de Luna (2011, p. 88). O autor sugere algumas fontes para a localização e identificação de material potencialmente relevante para a revisão de literatura que fundamenta esse trabalho, segundo ele “uma revisão teórica, em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referencia teórico que pretende explicá-lo”.

Integrado a estas fontes base, o percurso metodológico deste trabalho se ancora na análise de documentos de circuitos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na circulação de literatura internacional e nacional sobre o tema das avaliações, como artigos de autores renomados na área e trabalhos de fôlego como livros e teses de doutorado.

O estudo está sistematizado da seguinte maneira: descrição da circulação de idéias sobre avaliação, do âmbito internacional para o nacional, com a finalidade de situar o contexto sócio-político de emergência do tema e demonstrar a força política adquirida pelas avaliações, e breve caracterização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com considerações a respeito das possibilidades, limites e riscos de usos das avaliações. O desfecho da exposição se dá com apresentações de conclusões parciais que articulam as contribuições das leituras realizadas.

Cenário Internacional

Desde a década de 50 circulam idéias em torno das avaliações externas, presente inicialmente nas discussões educacionais internacionais. O tema avaliação e qualidade é destaque internacional com a divulgação do primeiro grande levantamento educacional em larga escala,

o Relatório Coleman em 1966, que iniciou o debate sobre os determinantes do rendimento escolar. Este estudo exerce forte impacto no pensamento educacional até hoje, questionando a importância das variáveis da escola para o bom rendimento do aluno (BRANDÃO, 1982).

As avaliações “[...] have roots in the rapid economic growth in the United States after World War II” (SHADISH; COOK; LEVINTON, 1991, p. 21). Com o rápido crescimento econômico, com o avanço das políticas sociais no período pós guerra e com a preocupação da promoção do bem-estar social houve grande investimento para avaliação de programas na década de 1960 e 1970. As avaliações de programas surgem nesse período justamente para verificar se os recursos destinados estão sendo aplicados para os devidos fins, como forma de controlar os gastos públicos e validar programas.

Nesse período a pesquisa educacional se acentua, legitimando a demanda por avaliações. Nevo (2006) afirma que em meados década de 1960 e 1970, com o aumento da demanda por avaliações de projetos e programas educacionais, as avaliações ampliam seus horizontes, ultrapassando as barreiras da sala de aula e expandindo-se para o sistema educacional.

Segundo Horta Neto (2007) esse movimento começa nos Estados Unidos ainda na década de 60, quando a relação entre avaliação e qualidade foi tema de destaque internacional. Na década dos anos 70 se expandiu para a Europa e somente nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania. Na década de 90 em praticamente todos os países da América Latina são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem.

Cenário Nacional

Vidal e Farias (2005, p. 94) revelam que a preocupação com a avaliação da aprendizagem no Brasil não é recente. As primeiras medições educacionais começaram a ser realizadas a partir de 1906 e faziam parte do anuário de estatísticas do Brasil. Bonamino e Crespo (1999) afirmam que as avaliações surgem da necessidade de elaboração de um levantamento de dados educacionais e de monitoramento da qualidade da educação brasileira, assim como também em resposta as demanda dos

problemas educacionais detectados e apontados no livro **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão, como os de fluxo, cobertura de pessoas em idade escolar e aprovação automática.

Em seu estudo retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil, Horta Neto (2007, p. 11) conclui que “a institucionalização da avaliação como política de Estado resultou de um longo processo de estudos e de experiências concretas, desenvolvidas, tanto no Brasil, como em outros países.” Pesquisas indicam a aplicação de exames em larga escala a partir da década de 1950, quando as avaliações ganharam papel adicional: diagnosticar e monitorar a qualidade do sistema educacional (FERNANDES; GREMAUD, 2009, BONAMINO, 2002).

Destarte, as avaliações em larga escala chegam ao Brasil em um contexto de necessidade não apenas de levantar dados educacionais, mas começam a germinar em nosso país com a participação das agências internacionais, interessadas em prestação a fim de dar retorno aos investimentos feitos.

Sousa e Oliveira (2010, p. 795) afirmam que as “agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação”. Segundo Arelaro (2003), é através das avaliações que agências internacionais monitoram os empréstimos financeiros no país, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A autora aponta que é no governo Collor:

que organismos internacionais – o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco – vão pressionar o Brasil em função de seu atraso, viabilizando através das estatísticas educacionais, e propõem o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional adotando o lema “Educação para Todos”, que se constituiria em critério prioritário para recebimento de empréstimos internacionais (p. 16).

Luis Carlos Freitas (2011) e Dirce Nei Freitas (2007) analisam a consolidação das avaliações no país em dois momentos. O primeiro, no período do governo Collor (1990-92) e Itamar (1992-94), relacionado ao

processo de legitimação das avaliações através da institucionalização do Saeb, e o segundo que corresponde aos dois mandatos do governo FHC (de 1995-2002), caracterizado pelo aprimoramento metodológico do instrumento. Nesses 14 anos trabalhou-se na difusão do discurso das avaliações, inclusive alimentando iniciativas de criação de sistemas próprios de avaliação.

A autora indica que a força desse movimento pode ser observada na adesão de nove estados à regulação avaliativa no período de 1992-2002, criando seus próprios sistemas baseados no Saeb, que se transformou em parâmetro técnico, metodológico e instrumental. O Inep estabeleceu até mesmo critérios para transferências de recursos para estados que tenham avaliação educacional em duas modalidades: avaliação institucional da rede e avaliação do rendimento escolar dos alunos, através da Portaria de 4 de outubro de 2004.

Souza e Oliveira (2010) detectaram que as avaliações externas estaduais é uma tendência que vem se consolidando no Brasil, até mesmo devido a pressões por rendimentos mais encorpados. As avaliações com princípios semelhantes às nacionais tornam possível uma preparação melhor das escolas para atenderem as expectativas, alguns desses sistemas trabalham inclusive com programas de incentivos salarial para motivar melhores resultados. A Portaria 1.795 de 27 de dezembro de 1994 determina que o conselho do Saeb é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Avaliação da Educação Básica, definindo padrões que permitam estabelecer articulação entre avaliações de âmbito local, estadual e nacional.

Cria-se uma cultura de dados para que as ações dos governos e dos gestores escolares sejam baseadas nessas informações, organizadas com o auxílio da informática. A medida, a avaliação e a informação passa a legitimar a implementação de políticas. Freitas (2007, p. 181) expõe em sua tese de doutorado que as informações geradas no período de 1988-2002 “propiciou condições favoráveis a uma atuação menos intuitiva, improvisada, arbitrária e abstrata”. Para ela o interesse do estado central por essa tríade ganhou força com seu aparecimento no planejamento educacional do país, no aparato jurídico-legal regulador, e também com as iniciativas de estudos de avaliação, que reforçam seu potencial.

Centralidade das Avaliações

Observou-se a necessidade de uma investigação dessa natureza devido à ênfase dada aos resultados das avaliações externas. A partir da década de 1990 a atenção aos resultados das escolas se intensifica. Sousa e Oliveira (2010, p. 794) relatam que:

A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior.

Esse assunto está muito presente nas discussões educacionais do Brasil e de outros países. No contexto da atual política educacional brasileira tais avaliações vêm assumindo papel relevante, de modo a se perceber a tendência de pensar os resultados dos exames externos como os únicos indicadores de qualidade da educação.

O artigo 3o do decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 regula que “a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep [...]”. Considera-o como “o” indicador de qualidade, tornando-o ferramenta de acompanhamento do eixo introduzido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, assinado por todos os 5.565 municípios brasileiros (2008).

Os sistemas de avaliação vêm norteando as políticas públicas educacionais no Brasil, com a justificativa de melhorar a qualidade da Educação Básica. As avaliações implementadas pelo governo federal estimulam propostas e ações de governos estaduais e municipais e pautam parâmetros de qualidade.

O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) para investir, com base nos indicadores do Ideb. As escolas que atingem as metas são beneficiadas com aumento de seus recursos no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). E as redes

com índices insuficientes no Ideb também recebem apoio técnico ou financeiro (FERNANDES; GREMAUD, 2009). Dessa forma, o apoio beneficia não apenas os que se saíram bem nas avaliações, mas também dá suporte a quem ainda não atingiu as metas.

Este índice surge na esteira de preocupações com a temática da avaliação a partir de políticas definidas pela União. Haddad (2008) dá o tom do quadro político das avaliações no Brasil. Segundo ele o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) introduz mudanças que expandem o papel das avaliações em larga escala para além do seu objetivo tradicional, de fazer um diagnóstico dos sistemas educacionais. As avaliações são colocadas como um dos pilares da política educacional do MEC.

Os resultados das avaliações possibilitam ao MEC e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades, promovendo a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Nesse sentido, podem ser consideradas como condutoras de políticas públicas em prol da qualidade da educação.

As informações coletadas nos exames são utilizadas para traçar um panorama nacional da Educação Básica e apontam como referência para a formulação de novas políticas públicas e execução de programas na área da educação, como: transferência de recursos públicos, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); merenda e transporte escolar; distribuição de livros e uniformes; implantação de bibliotecas; instalação de energia elétrica; e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Qualidade da Educação

Discute-se a polissemia ou a diversidade de sentidos assumidos pelo termo qualidade da educação. Castro (2009, p. 21) afirma que a noção de qualidade tem assumido diversas concepções ao longo do tempo. Fala-se em padrão de qualidade, mas não se sabe ao certo o

que buscar. Há grande dificuldade de se chegar a um consenso do que isso seja, de quais variáveis e parâmetros devem definir esse conceito, mas percebe-se a necessidade de definição de um significado claro.

A primeira referência de um instrumento legal ao termo qualidade da educação foi expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº4.024 de 20 de dezembro de 1961.

O artigo 96 regula que o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para **melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo:**

- a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
- b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade (Grifo nosso).

O inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

O artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988 define que o direito à educação abrange não só o acesso, mas a permanência, mas também a *garantia de padrão de qualidade*. O artigo 211, parágrafo 1º, da CF estabelece que a união deve garantir equalização de oportunidades educacionais e *padrão mínimo de qualidade*.

No período de 1995 a 1998, o governo de FHC, houve uma onda de privatizações que disseminou a ideologia de mercado com o intuito de construir o novo projeto de sociedade e democracia brasileira. Essas mudanças geraram cobranças por resultados mais efetivos no interior das escolas, proveniente da implementação dessa lógica na educação. Broadfoot (1996, apud Sousa e Oliveira, 2010) afirma que a lógica em-

presarial tem forte presença nos sistemas de avaliação, cristalizados nos seus mecanismos de controle, no julgamento de valor e objetivo de maximizar a eficiência.

Mas a qualidade nem sempre foi concebida desta maneira. Durante muito tempo o debate sobre a definição de padrões de qualidade esteve pautado na otimização de recursos e na justiça distributiva. Mas tal conceito se mostrou limitado, pois apenas insumos não seriam suficientes para a melhoria da qualidade do ensino (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Arelaro (2003) relaciona a qualidade ao aumento nos investimento em educação em geral, aplicação do valor custo-aluno, salário dos professores. Oliveira e Araujo (2005, p. 8) afirmam que:

de um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos [...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de um determinado sistema de ensino; e, finalmente a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Baseado na concepção atual do que seria qualidade da educação e na árdua tarefa dos exames em larga escala de diagnosticar a proferida qualidade, dedicamos parte desse estudo ao desenho e características das avaliações, responsáveis por um papel tão importante.

Origens das Avaliações

As primeiras medições educacionais datam de 1906, mas para chegar de um simples sistema de medições e levantamento de dados sobre a educação até um sistema de avaliação da educação básica, propriamente dito, que temos hoje no Brasil, foi percorrido um longo caminho.

Na década de 1980 começaram a ser desenvolvidas iniciativas para se conhecer o sistema educacional brasileiro. Segundo Horta Neto (2007, p. 6) “os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para

o Nordeste Brasileiro (EDURURAL), lançado em 1980". A partir de então o desempenho dos alunos nas provas de rendimento acadêmicos começou a ser utilizado para medir o impacto de programas e políticas e passou a ser considerado como uma das dimensões da qualidade do ensino. Em 1984 a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) delineia o Projeto Nordeste, desenvolvido em parceria com o Banco Mundial, os governos estaduais e o governo federal, que também segue a mesma linha de avaliação sistemática do desempenho do aluno.

Em 1987 o Inep ensaiou ampliar a coleta de informações, através de contrato com a Fundação Carlos Chagas (FCC). Estudava-se a criação de um programa externo de avaliação do rendimento de alunos de escola de 1º grau da Rede Pública. No ano de 1988 o MEC, por intermédio da SENEb, decide criar mecanismos de avaliação da educação que fossem aplicados em todo o Brasil, ampliando-se a abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste. Surge assim o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep). A aplicação do teste piloto ocorreu no mesmo ano, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989. Entretanto, a primeira aplicação teve de ser adiada para 1990 devido a problemas orçamentários. Em 1991, o Saep passa a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para se adequar à nomenclatura da CF (IDEN, 2007).

O Saeb representa então a primeira iniciativa de se avaliar a educação em nosso país. Diante da experiência bem sucedida, busca-se sua institucionalização como um processo nacional de avaliação, pela Portaria nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994. Tal Portaria determinava ainda que o sistema seria dirigido por um conselho composto pelo presidente da Secretaria de Educação Fundamental, pelo Inep, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, pelo presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pelo presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e por um representante dos secretários de educação dos municípios das capitais.

Segundo informações obtidas no sítio do INEP, o Saeb tem o objetivo de realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas têm a finalidade de subsidiar a formulação,

reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

O Saeb é realizado a cada dois anos, sempre nos anos ímpares, e avalia uma amostra aleatória de turmas e de escolas, públicas e particulares, com no mínimo 10 estudantes por turma, localizadas em área urbana e rural. São avaliados os alunos regularmente matriculados nas etapas finais do 5º e 9º anos¹ do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, por representarem a conclusão dos ciclos de escolarização, possibilitando a verificação do impacto da escola na vida de seus alunos e não os impactos dos anos de vida. No âmbito da zona rural, são avaliados apenas o 5º ano, com exceção dos alunos de escolas rurais do Norte, que não participavam da amostra. Seus resultados eram divulgados por município, estado, região e Brasil.

Uma reforma no Saeb foi apresentada na Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, passando a ser desmembrado em dois processos de avaliação. Segundo Vieira (2008, p. 115):

Face à diversidade e singularidade dos diferentes sistemas educacionais existentes no país, a forma como o SAEB vinha sendo realizado até 2003 não atendia às demandas de informações, principalmente dos municípios e escolas que não se reconheciam nos resultados. Para suprir essa lacuna e visando a obtenção de indicadores por unidade escolar, a abrangência deste exame foi ampliada, através da Portaria Ministerial Nº 931 de 21 de março de 2005, constituindo-se em um sistema composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC).

A Aneb mantém os objetivos originais do Saeb, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos das privadas. Já a Anresc, mais conhecida como Prova Brasil, é uma iniciativa capaz de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento

1 Seguiremos a alteração expressa na Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

à avaliação já feita pela Aneb. É a primeira avaliação censitária que expande o alcance dos resultados, oferecendo dados para o Brasil, estados, municípios e para cada escola participante. Vale ressaltar que os resultados expressam a média do desempenho dos alunos e sua distribuição, não sendo fornecido a proficiência de cada respondente.

A Prova Brasil foi aplicada pela primeira vez em 2005, tendo como público alvo as escolas da rede pública urbana de ensino com no mínimo 30 alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental. A partir de 2007, o critério quantitativo caiu para 20 estudantes matriculados, ampliando a abrangência geográfica para atendimento das áreas rural e urbana, contemplando comunidades com reduzida população escolar. As escolas públicas rurais que ofertavam 5º ano do ensino fundamental passaram a participar da avaliação e, na edição seguinte de 2009, a cobertura se estendeu também para os 9º anos.

A Prova Brasil objetiva auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, pela comunidade escolar.

A Aneb e a Anresc são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Essa verificação é feita a partir de testes padronizados, considerando o rendimento dos estudantes com provas de Língua Portuguesa e Matemática², nas habilidades de leitura e resolução de problemas, e questionários socioeconômicos.

As provas não avaliam currículo, o que provavelmente dificultaria uma avaliação em larga escala padronizada (dada a incompatibilidade do que é ensinado), e sim competências e habilidades nessas duas áreas do conhecimento. Assim, Haddad (2008, p. 11-12) argumenta que esses “con-
2 Nas edições anteriores de 1997 e 1999, o Saeb foi composto também por provas de ciências no Ensino Fundamental e Ciências (Física, Química e Biologia), História e Geografia, no Ensino Médio. A partir de 2001 e se manteve nas demais edições. Devido a forte correlação dos resultados com os de português e matemática e por custar mais caro, a partir de 2001 optou-se por avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e tal formato se manteve nas demais edições.

teúdos asseguram formação básica comum”, possibilitando a medição no âmbito nacional. Porém, há que se discutir no Brasil a permanência exclusiva de Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações.

Segundo informações disponíveis no sítio do Inep, as provas são elaboradas a partir de Matrizes de Referência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, descrevendo habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões. Construídas baseadas na consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, buscou sintetizar o que havia de comum entre elas. Para o estabelecimento das matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada que lecionam nas séries e disciplinas avaliadas e foram examinados os livros didáticos mais utilizados. Foram incorporadas, também, análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas.

O material está disponível on-line, mas também é enviado para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas públicas da educação básica. As matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar, é um recorte com base no que pode ser aferido por meio dos instrumentos utilizados no Saeb e na Prova Brasil, por isso a educação não deve se limitar a esses conteúdos.

Madaus (1998) aponta alguns riscos de estreitamento curricular gerado pelas avaliações externas. Para ele, se os testes forem usados para tomar decisões importantes ou de alto impacto eles tem forte potencial indutor para levar os professores a treinarem seus alunos para fazer as provas, ensinando apenas o que é cobrado nos testes com vistas a eliminar possibilidades de fracasso, além de incentivar fraudes e distorção de indicadores.

A demasiada importância dada às avaliações na vida escolar e social leva a se pensar os resultados dos testes como o principal objetivo da escolarização. Afonso (2009) escreve sobre o poder hierárquico e punitivo das avaliações e critica seu caráter sociológico por impactar não só na vida escolar, mas social e econômica dos indivíduos. O desempenho nas avaliações define vencedores e perdedores.

O Saeb e a Prova Brasil são constituídos, ainda, por questionários socioeconômicos e culturais que são aplicados para professores (de português e matemática das séries avaliadas), diretores, alunos e aplicadores. São instrumentos que reúnem um conjunto de informações permite levar em consideração o contexto dos alunos e da escola, possibilitando a partir desses dados o desenvolvimento de estudos dos fatores associados ao desempenho dos alunos.

A necessidade de se estabelecer padrões de qualidade e critérios para o monitoramento permanente do sistema de ensino brasileiro, como ressalta Fernandes (2007), conduziu à proposta de criação de um índice nacional padronizado que possibilitasse conhecer o desempenho educacional do país.

Criado em 2007, o Ideb reúne em um só indicador, conceitos importantes, ainda que existam divergências sobre isto, para o debate sobre a qualidade da educação: fluxo (aprovação) e médias de desempenho nas provas padronizadas. Os dados sobre aprovação escolar são obtidos através do Censo Escolar³, e as médias de desempenho nas avaliações, através dos resultados do Saeb – para as escolas privadas do ensino fundamental e públicas do ensino médio (Ideb estadual e nacional) – da Prova Brasil – para todas as escolas públicas de ensino fundamental (Ideb de escolas e municípios).

O índice varia de 0 à 10, conceito comumente utilizado nas escolas, visando facilitar o entendimento de seus resultados por todos. Como um indicador sintético de desenvolvimento educacional, auxilia a detectar escolas com baixa performance e a monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos. Seus resultados permitiram traçar metas bianuais de desenvolvimento educacional para os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino, que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa do sistema educacional brasileiro.

O uso desse indicador é apresentado como ferramenta para acompanhamento dos progressos das metas fixadas pelo Compromisso do PDE, que almeja que em 2022, ano do bicentenário da Independência, 3 Principal instrumento de coleta de informações sobre ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Abrange dados sobre os estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar da educação básica.

que o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde aos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados no mundo.

A definição deste parâmetro técnico teve como referência a média dos sistemas em países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A comparação internacional só foi possível graças a parâmetros técnicos de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e no Saeb⁴.

A meta nacional 6,0 norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais. As projeções dos estados, municípios e escolas são definidas de forma diferenciadas. Cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

Os resultados do Ideb, divulgados a cada dois anos para as esferas nacional, estadual, municipal e ainda por escola, vêm demonstrando a superação das projeções e, se continuar nesse ritmo, o país poderá atingir média superior a dos países de primeiro mundo antes do previsto. Esse movimento comprova que o envolvimento de todos pode trazer resultados mais efetivos para a educação.

O rendimento no índice permite identificar as redes e as escolas mais frágeis e obriga a União a organizar repasse de verbas, visando atender a quem se encontram abaixo da média nacional. Com base nos resultados do Ideb, o poder público pode atuar nas escolas mais fragilizadas (HADDAD, 2008). Por esta razão é considerado um importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação.

Sua fórmula pode ser simplificada e descrita da seguinte maneira, onde:

(Ideb = a Nota nos exames padronizados, cujo valor pode variar até 500 pontos, multiplicado pela taxa de aprovação)

(a nota é calculada a partir do desempenho em língua portuguesa somado ao desempenho na prova de matemática dividido por 2)

4 A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um modelo matemático que permite pôr questões e alunos em uma mesma escala de pontuação, recurso utilizado em várias avaliações nacionais e internacionais (Saeb, Enem e Pisa), o que possibilita comparação entre os resultados obtidos.

Através de diferentes cálculos elaborados a partir da fórmula base é possível identificar a relação entre proficiência e tempo médio de conclusão de uma etapa observar as repetências em detrimento aos avanços na proficiência dos alunos aprovados e dos alunos retidos e até mesmo perceber o grau de evasão.

O Inep divulgou que a combinação de fluxo e desempenho nos testes tem o intuito de equilibrar as duas dimensões, por exemplo: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter melhores resultados, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. A permanência associada à reprovação também não é considerada positiva. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

As medidas de proficiência em exames padronizados e índices de fluxo escolar não são independentes entre si, são os chamados *Trade-offs*. Uma vez que a melhora (piora) de um indicador implica melhora (piora) do outro.

O Ideb foi criado baseado na lógica de que o sistema educacional ideal é aquele em que todas as crianças e adolescentes têm acesso ao ensino, não desperdiçam tempo com repetências, não abandonam a escola e aprendem. Nesse sentido, Fernandes (2007, p. 16) revela que:

O índice incentiva as unidades escolares a operarem com baixas taxas de reprovação, a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos, sejam eles repetentes ou não. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e freqüente à sala de aula.

O Ideb é um instrumento que tem sua legitimidade política garantida tanto pelo papel que ocupa nas políticas como pelas possibilidades que ele sugere. O conhecimento da situação educacional em que se encontra tende a gerar um movimento de enfrentamento e superação das dificuldades diagnosticadas, possibilitando aprimoramento das atividades da escola. A preocupação em atingir melhores resultados no índice pode reacender, de certa forma, o interesse e o compromisso em garantir aprendizagem de qualidade para os alunos.

Considerações Finais

Vidal (2007) destaca a importância dos Estados-modelo na disseminação global da ideologia educacional (apud Schriewer, 2000). Hilsdorf (2006, p. 67) desenvolve ideias que indicam uma tendência de influência internacional na educação na seguinte citação

as práticas modelares [...] tem o seu lugar nos países adiantados do centro-norte da Europa e nos Estados Unidos [...] eles assumem e põem em circulação as teorias e propostas pedagógicas por eles consideradas mais afinadas com a concretude da sua situação histórica, amplificando o fenômeno de circulação de idéias [...].

Observa-se que esta lógica funciona também para as políticas educacionais. Verifica-se semelhança no uso das mesmas ferramentas para disseminação e circulação dessas propostas, a época, através de publicação e divulgação manifestadas pela imprensa. Como bem reforça Freitas (2007) na declaração de que o interesse central do Estado pelas avaliações ganhou força com seu aparecimento no planejamento educacional do país, no aparato jurídico-legal regulador e também com as iniciativas de estudos de avaliação que reforçam seu potencial.

A replicação de modelos internacionais bem sucedidos em outros contextos é outra característica que pode integrar articulação entre o que é apresentado nos textos e o que pode ser observado no processo de implantação das avaliações externas no Brasil. Entretanto, como diz o ditado atribuído ao filósofo grego Heráclito: não podemos entrar no mesmo rio duas vezes. Na prática não é possível duplicar exatamente o mesmo experimento, problema levantado por Gleiser (2011), que questiona a verdade a partir deste enfoque.

Modelos ou idéias que deram certo em um determinado contexto não garantem os mesmos resultados em situações diferentes. Os fatos reagem de maneiras distintas e experimentam dinâmicas diversas de acordo com especificidades locais. O movimento de circulação de idéias cria circuitos inusitados de fora pra dentro e de dentro pra fora. Percebe-se com a experiência nas escolas, que as políticas, muitas

vezes, não adentram esse espaço da mesma forma a expressa no papel. Fullan (2009) revela que a interação do planejado com a prática enfrenta situações que requerem certas adaptações para sua implementação.

Os textos que norteiam este trabalho indicaram a necessidade de identificar o circuito percorrido pelas avaliações em larga escala para que adquirisse a centralidade nas políticas educacionais que tem hoje. É importante compreender como se deu esse processo para que sejam considerados esses fatores em um determinado posicionamento crítico adotado.

Ainda que não esgotadas as fontes, estes escritos deram elementos suficientes para produção do presente texto, culminando no documento que se propõe a ser o primeiro capítulo da dissertação, com a finalidade de abarcar a amplitude do tema e circunscrever o objeto de estudo. Este esforço também germinou idéias para futuros aprofundamentos.

Ressaltamos que se trata apenas de primeira versão, supondo posteriores revisões a partir de apontamentos feitos na correção do trabalho. Outras fontes também poderão ser consultadas para o preenchimento de lacunas, assim como também para confronto de dados apresentados.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Leituras no Brasil). p. 13-36.

BONAMINO, Alicia; CRESO, Franco. Avaliações e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, FCC, 1999, n. 108, pp. 101-132, nov.

BONAMINO, Alicia C. de. Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro, 2002, Quartet, 192 p.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da Rocha. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiané, 1983.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Portaria Nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

_____. Portaria Nº 931 de 21 de março de 2005. Institui que o Saeb será composto por dois sistemas de avaliação: Aneb e Anresc. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, Nº 55, p. 16/17, 22 mar 2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. "A qualidade da educação básica e a gestão da escola". Política Educacional: gestão e qualidade do ensino.

FRANÇA, Magna e BEZERRA, maura Costa (orgs.). ANPAE. Brasília: Liber Livro, 2009. P. 21-44.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 26).

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FREITAS, Dirce Nei Texeira de. A avaliação da educação básica no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luis Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escaparão neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fev a 01 março 2011, Campinas.

FREITAS, Pâmela Félix. Escolas com alto e baixo rendimento no Ideb: estudo comparativo entre quatro escolas no interior do ceará. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Jul. 2011.

FULLAN, Michael. O significado da mudança educacional. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLEISER, Marcelo. A verdade e o erro. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. C12, 3 jul. 2011.

HADDAD, Fernando. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Textos para Discussão. n. 30).

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación nº42/5, 2007.

HILSDORF, M. L. Da circulação para a circularidade: propagação e recepção de idéias educacionais e pedagógicas no Oitocentos brasileiro. In: PINTASSILGO, J; FREITAS, M. C. de; MOGARRO, M. J. & CARVALHO, M. C. (org). Historia da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006, p. 65-89.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MADAUS, George F. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, Laurel N. (Ed.). Critical issues in curriculum. Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988. p. 83-121.

NEVO, David. Evaluation in education. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer C.; MARK, Malvin M. (Ed.). Handbook of evaluation: London: Sage, 2006. p. 441-460

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Guilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

SHADISH, W.; COOK, T.; LEVINTON, L. Introduction – Part I. Foundations of Program Evaluation: theories of practice. California: Sage Publications, 1991.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VIDAL, Diana. O Museu Escolar Brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: LOPEZ;

FARIA FILHO & FERNANDES. (Org.) Para a compreensão histórica da infância. Belo horizonte: Autentica, 2007, p. 199-220.

VIDAL, Eloísa Maia; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Saeb no Ceará: o desafio de definir o foco na aprendizagem. In: _____. (Org.). Gestão para o sucesso escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). Educação básica: política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008. p. 17-28.

Sítio do Inep: www.inep.gov.br

Capítulo 5

Línguas de Sinais – Legítima, legitimável ou ilegítima?

Anderson Tavares Correia

Introdução

O surgimento da escrita, representação da língua falada por meio de signos gráficos, representa sem dúvida um marco na história da humanidade. A história da escrita se confunde, segundo Higounet (2003) com a própria história da humanidade, afinal serve como base para todas as nossas sociedades e diacronicamente tomou conta de todos os espaços sociais.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras – vem conquistando um significativo espaço na educação de pessoas surdas e na sua inclusão em diferentes dinâmicas sociais. Trata-se de uma língua de natureza gesto-visual ou visuoespacial, portadora de todas as características de uma língua. Em sala de aula, tem sido responsável pela quebra de barreiras comunicacionais, quando o professor é capacitado para o uso da língua de sinais, quando há a presença de profissionais tradutores e intérpretes, e ainda, quando há aulas de Libras tanto para os alunos surdos quanto para todos os demais que com ele convivem.

No entanto, alguns elementos costumam contribuir para uma visão depreciativa das línguas de sinais. Um desses aspectos é a falta de um sistema de escrita para as línguas de natureza visuoespacial que contemple uma boa representação para a língua de sinais. É a falta de uma tradição escrita que leva os menos avisados a não reconhecerem que as línguas de sinais são de fato línguas, ou mesmo considerando-as línguas classificam-nas inferiores em relação às línguas orais com tradição escrita.

A educação de pessoas surdas será grandemente beneficiada pelo uso da língua de sinais, considerada sua natureza acessível a essa parcela da população que não tem acesso à língua de comunicação

social. O ensino dessa língua oral, em sua modalidade escrita, também é de suma importância, considerada a inclusão das pessoas surdas na sociedade. Por isso defende-se uma educação bilíngue, onde a língua de sinais configura-se como primeira língua, e a língua de comunicação local, em sua modalidade escrita, configura-se como segunda língua.

A necessidade de aquisição de duas línguas é um desafio por parte de educadores e dos próprios sujeitos da educação. As metodologias de ensino não dão conta de delimitar o momento de aprender a língua de sinais e o momento de aprender a língua oral em sua modalidade escrita, cada uma com sua natureza, com suas peculiaridades, com sua estrutura fonética, fonológica, morfológica e sintática. Muitos usuários da língua de sinais elegem palavras da língua oral para seus registros escritos, alternando a construção sintática das duas línguas. O uso de uma modalidade escrita para as línguas de sinais poderia acabar com essa problemática, delimitando a escrita de cada língua.

Alguns sistemas de escrita foram criados para a representação gráfica das línguas de sinais (Sutton, 1976; Barros, 2008; Lima, 2003; dentre outros), mas nenhum deles é reconhecido como oficial nem suficientemente difundido entre usuários destas línguas. Surge então o problema de pesquisa: quais seriam os benefícios do uso de um sistema de notação de sinais para usuários da Língua Brasileira de Sinais?

Para refletir, analisaremos a legitimidade dos estudos linguísticos das línguas de sinais sob a luz da obra de Pierre Bourdieu. O autor faz uma importante reflexão a respeito da hierarquização dos conhecimentos de acordo com um critério de legitimidade. Nossa reflexão também contará com a contribuição de Michel Foucault, que em sua obra refletiu brilhantemente sobre o papel da linguagem e do discurso na vida do homem.

A Língua de Sinais é Digna (ou Legítima) de se Estudar?

Ao longo da história determinados conteúdos foram ignorados, não receberam o prestígio necessário para serem considerados temas de estudo. Essa disposição dos conteúdos de forma hierárquica,

classificados como legítimos, legitimáveis ou ilegítimos¹, está presente na teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu. No seu entender,

(...) a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso. (Bourdieu, 2001, página 35)

Bourdieu considera uma representação dominante que distingue os objetos, considerados nobres ou ignóbeis, úteis ou fúteis, dignos ou indignos, significantes ou insignificantes, hierarquizados quanto à sua legitimidade (legítimos, legitimáveis ou ilegítimos). Essa classificação vai depender do momento social, histórico, e da classe intelectual dominante e suas respectivas disciplinas científicas. Em alguns momentos históricos, mecanismos ideológicos classificarão objetos legítimos, e por trás da escolha das *“coisas boas de se dizer”* e dos *“temas dignos de interesse”* este mecanismo ideológico manipula a forma de significar outras coisas e temas. A escolha pelo que se diz, através de critérios conscientes ou inconscientes, faz-nos abrir mão de muitas outras coisas boas de dizer e orienta um investimento intelectual de acordo com o retorno material e simbólico que ele trará. A hierarquia dos objetos é garantida e mantida pelos mecanismos constituídos por conflitos entre o academicamente prestigioso (tal como a pintura conceitual) e o academicamente profano (tal como a história em quadrinhos). A ciência toma essa hierarquização como objeto, e, segundo Bourdieu, não toma partido pela sustentação ou subversão do sistema de classificação dominante, não admite a necessidade da classificação dos ob-

1 Pierre Bourdieu inicia seu livro *“Escritos de Educação”* (2001) com a definição: *“A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria a máscara de uma censura puramente política”* (página 35).

jetos quanto à sua importância e nem assume a arbitrariedade dessa classificação dominante; apenas admite a existência da hierarquia de valores nas práticas científicas.

As primeiras tentativas de educação de pessoas com deficiência eram baseadas na perspectiva de normatização. Se o mundo não lhes era acessível, os alunos com deficiência deveriam adaptar-se ao mundo. Uma pessoa só poderia ser normal se pudesse se locomover, se comunicar e se comportar como as outras. Não havia um esforço no sentido de transformar o mundo para contemplar toda a diversidade humana.

Consideremos a educação de pessoas surdas. Em cada momento da história, as forças sociais pesavam para um ou para outro lado, influenciando no modelo a ser adotado na escolarização dessas pessoas. Consideremos também as Línguas de Sinais, oriundas dos grupos formados por pessoas surdas e seus familiares, amigos e pessoas próximas. A comunicação através de uma língua de sinais surge da própria necessidade comunicativa, e não só como opção de modelo educacional, mas também como opção de comunicação cotidiana, permitindo a quebra de barreiras comunicacionais entre pessoas surdas e ouvintes através de um código acessível por sua natureza visuoespacial e cinestésica. No entanto, nem sempre a possibilidade de comunicação através da língua de sinais foi considerada, entre os modelos educacionais, como viável e nem a mesma língua de sinais foi considerada língua de prestígio, digna de reconhecimento, de esforços em sua legitimação, difusão e estudos científicos.

Opositores da língua de sinais taxaram-na como inferior, incompleta, língua de guetos, indigna de consideração. Eles eram a favor de um modelo educacional oralista, ou seja, que preparasse os alunos surdos para adquirir a língua oral de comunicação social, através da pronúncia correta das palavras e da leitura labial (Sacks, 1998). O conceito de “fala” (língua em uso) só se aplicava ao uso das línguas orais. E se o sujeito não fala, não poderia ser considerado normal.

A discussão sobre a legitimidade das línguas de sinais era evitada. Mas se nela são identificados elementos semelhantes aos das línguas orais, como flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade, produtividade, padronização (Quadros e Karnopp, 2004), entre outros, temos evidências de que se tratam de línguas naturais.

Uma língua de sinais é capaz de expressar conceitos abstratos; é um sistema de comunicação complexo, tal qualquer língua oral; não deriva da comunicação gestual de ouvintes, mas faz de gestos e elementos não manuais seus léxicos. A riqueza linguística das línguas de sinais parece indiscutível; no entanto, durante séculos não foi suficiente para ser considerada disciplina científica. A Educação, enquanto domínio científico, por muito tempo não considerou a língua de sinais sequer como legítima, por não responder aos seus anseios de produzir alunos “normais”. Sem seu reconhecimento, seu valor era reduzido a “um valor de fantasma individual ou de fantasia popular”:

Numa palavra, uma proposição tem de passar por complexas e pesadas exigências para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de se poder dizê-la verdadeira ou falsa, ela deve estar, como diria Canguilhem, “no verdadeiro”. (Foucault, 1996, página 35)

No século XIX, por volta do ano de 1870, o antropólogo E. B. Tylor interessou-se profundamente em estudar a Língua Americana de Sinais (ASL) como objeto de estudo científico. Adquiriu fluência na língua graças ao convívio com diversos amigos surdos. Escreveu um livro intitulado *“Researches into the early history of mankind”* (em tradução livre, *“Pesquisas sobre a história primitiva da humanidade”*), onde localizou aspectos linguísticos relevantes na ASL.

Tylor podia ter iniciado um verdadeiro estudo linguístico dessa linguagem se esse empreendimento não houvesse sido aniquilado, assim como todas as avaliações justas da língua de sinais, pela conferência de Milão de 1880. Com a desvalorização oficial e formal de tal linguagem, os lingüistas desviaram sua atenção e ignoraram ou a compreenderam de um modo totalmente equivocado. (Sacks, 1998, página 87)

O referido Congresso de Milão foi uma conferência de educadores de surdos, ocorrida em 1880. Dentre suas deliberações, a principal delas foi a proibição do uso das línguas de sinais nas escolas, já que a comunicação oral foi considerada superior à de língua gestual (Silva, 2006).

Proibida durante décadas em contextos escolares, as línguas de sinais não desapareceram no cotidiano de muitos de seus usuários, sinal de um movimento de resistência à decisão do Congresso de Milão. Gradualmente, depois de muitos anos, voltou a alguns contextos de escolarização, provocando também a curiosidade científica em torno da investigação de sua legitimidade linguística. O primeiro lingüista a focar suas pesquisas em uma língua de sinais foi William Stokoe, por volta do ano de 1960, nos Estados Unidos.

A partir do início das pesquisas lingüísticas nas línguas de sinais em torno dos anos 1960 (Stokoe, 1960; Stokoe et al. 1965), observou-se que o entendimento sobre línguas em geral e sobre línguas de modalidade visoespacial aumentou consideravelmente. Hoje há uma quantidade razoável de investigações na área da lingüística, não apenas sobre a estrutura, mas também sobre a aquisição, o uso e o funcionamento dessas línguas. (Quadros, 2004, página 29)

As ideias de Stokoe encontraram uma grande resistência não só entre os antipáticos à Língua de Sinais Americana, mas também entre seus usuários. Eles próprios não tinham compreendido a dimensão da complexidade de sua língua, portadora inclusive de uma gramática.

Foi preciso uma serena e imensa autoconfiança, até mesmo obstinação, para empregar-se nesses estudos, pois quase todos, ouvintes e surdos igualmente, a princípio consideravam absurdas ou heréticas as concepções de Stokoe, e seus livros, quando publicados, foram vistos como inúteis ou disparatados. Isso frequentemente acontece com as obras dos gênios. Porém, poucos anos depois, graças aos trabalhos de Stokoe, todo o clima da opinião pública mudara, e uma revolução – uma dupla revolução – estava em processo: uma revolução científica, atentando para a língua de sinais e seus substratos cognitivos e neurais, como ninguém jamais pensara antes em fazer, e uma revolução cultural e política. (Sacks, 1998, página 90)

Mais um elemento entra em nossa reflexão. As línguas de sinais, surgidas da necessidade comunicativa, detentoras de todas as características que as legitimam como línguas, carecem de uma modalidade escrita. Essa ausência tem sido apontada por diversos estudos como a responsável por uma visão depreciativa da língua por parte da sociedade. Alguns sistemas de escrita já foram criados (Sutton, 1976; Barros, 2008; Lima, 2003; dentre outros), mas nenhum deles foi suficientemente difundido e tampouco reconhecido como escrita oficial de nenhuma língua de sinais.

O surgimento da escrita, representação da língua falada por meio de signos gráficos, representa sem dúvida um marco na história da humanidade. A história da escrita se confunde, segundo Higounet (2003) com a própria história da humanidade, afinal serve como base para todas as nossas sociedades e diacronicamente tomou conta de todos os espaços sociais.

A reflexão de Foucault sobre a linguagem nos faz pensar a relação entre a língua falada e a língua escrita. Segundo ele, ao longo da história a escrita ocupou lugar de destaque na vida da sociedade, já que “a escrita precedera sempre a fala, certamente na natureza, talvez mesmo no saber dos homens” (Foucault, 2002, página 53). Basta pensar na revolução causada pela imprensa a partir do século XVI, na força das palavras das Escrituras, nos Mandamentos “escritos” por Deus em tábuas e entregues a Moisés. Língua falada e língua escrita, apesar de uma aparente oposição, são indissociáveis.

O mundo em que vivemos é dominado pela escrita. Para onde olhamos, lá está a nossa mesma língua falada, representada através de símbolos gráficos. Estamos imersos em uma cultura escrita, onde nossas memórias se registram no papel e podem assim ser consultadas sempre que desejarmos. Essa se tornou uma necessidade do ser humano.

Suponho, mas sem estar muito certo disso, que não há nenhuma sociedade onde não existam narrativas maiores, que se contam, se repetem, e que se vão mudando; fórmulas, textos, coleções ritualizadas de discursos, que se recitam em circunstâncias determinadas; coisas ditas uma vez e que são

preservadas, porque suspeitamos que nelas haja algo como um segredo ou uma riqueza. (Foucault, 1996, página 21)

A existência de uma modalidade escrita permitiria o desenvolvimento de uma cultura escrita para os usuários das línguas de sinais. E além de cumprir a função de permitir o armazenamento e a consulta de informações, a escrita cumpriria também um importante papel social. Ela está presente nas relações de poder estabelecidas entre pessoas e entre grupos sociais.

Conhecer a face escrita de uma língua é como, para os escribas antigos, possuir um certo poder; dominar a escrita é deter os meios de “conquistar o mundo”, como o disse Sartre em *As Palavras*. (Jean, 2008, página 98)

Os benefícios pedagógicos do uso de um sistema de notação para usuários das línguas de sinais seriam louváveis. Hoje encontramos alunos usuários da língua de sinais como primeira língua e sendo alfabetizados na sua segunda língua. No caso do Brasil, por exemplo, nossos alunos surdos têm como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais; essa não possui uma modalidade escrita, por isso os alunos são alfabetizados em sua segunda língua, a Língua Portuguesa. Na prática, conforme apontam diversos estudos (por exemplo em Leite, 2009), os alunos costumam escrever na sintaxe de sua primeira língua (Libras) com palavras “emprestadas” da sua segunda língua (Língua Portuguesa). A existência de uma notação de sinais delimitaria, ao menos hipoteticamente, a escrita das duas línguas, facilitando o aprendizado de ambas.

Como nos ensina Foucault (1996), as distâncias, as oposições e as lutas sociais são marcas da educação, uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Considerações Finais

Ao classificar os objetos como legítimos, legitimáveis ou ilegítimos de serem estudados, a ciência desconsiderou por séculos a possibilidade de estudar a linguística da língua de sinais, por não considerá-la língua ou considerando-a inferior às línguas orais. Mesmo depois de conferido seu status linguístico, a discussão ainda se repete. O fato de não haver uma modalidade escrita para as línguas de sinais tem contribuído para essa visão depreciativa, o que nos leva a considerar a necessidade de estudos a respeito da aplicabilidade de um sistema de notação de sinais para os usuários das línguas de sinais.

Na prática, as Línguas de Sinais têm sido responsáveis pela quebra de barreiras vividas pelas pessoas surdas. Não deveria a ciência se importar de verificar os benefícios proporcionados por este meio de comunicação? Quebradas as barreiras, estabelece-se uma situação de igualdade no acesso e permanência de inúmeras dinâmicas sociais. É hora de estudar a língua e seus usuários; estudar os sujeitos e os respectivos instrumentos que os empodera; de estabelecer todos estes conceitos e estudos enquanto disciplina.

Há que se expandir as formas de registro das Línguas de Sinais, para que se guardem as narrativas, histórias e memórias destas pessoas, e desta maneira se conserve, amplie e difunda seus segredos e suas riquezas.

Referências Bibliográficas

BARROS, Mariângela Estelita. ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática. (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2008.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. A Escrita das Coisas. In: As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes, 2002, páginas 47 a 58.

GESSER, Audrey. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

JEAN, George. A Escrita: Memória dos homens. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LEITE, Tarcísio de Arantes e MCCLEARY, Leland. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, Ronice Müller de. e STUMPF, Marianne Rossi. Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

LIMA, Francisco José de. Sistema de Notação de Sinais. Comunicação Pessoal, 2003.

QUADROS, Ronice e KARNOPP, Lodenir. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Vilmar. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice. Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2006, páginas 14 a 37.

SUTTON, Valerie. Lições sobre o SignWriting. [online] disponível em: <<http://www.signwriting.org/lessons/lessonsw/Portuguese.html>>, 1996. Acessado em 30 de agosto de 2009, 11h10.

Capítulo 6

Os Robôs em sala de aula: desmistificação da tecnologia através da plataforma colaborativa Robô Livre¹

Henrique Braga Foresti
Rodrigo Pessoa Medeiros
Paulo Faltay

Introdução

Criados e programados por poucos e utilizados por muitos, os dispositivos tecnológicos estão mediando a nossa relação com o mundo em escala cada vez maior. Neste contexto, o aprendizado de noções básicas de robótica e linguagem tecnológica é campo essencial para a compreensão das caixas-pretas desses dispositivos. A robótica, no Brasil, entretanto, encarada com receio por um grande número de pessoas por ser entendida como uma ciência complexa em que apenas profissionais e cientistas altamente qualificados podem estar aptos a contribuir no desenvolvimento dessa ciência.

Essa visão demasiadamente obtusa, apesar de constituída por uma gama complexa de fatores, pode ser apontada como decorrência direta da falta de vivência e experimentação e acaba por mitigar o interesse dos alunos do sistema de ensino nacional em estudar as tecnologias, e consequentemente, obstruir o surgimento e a formação de profissionais e cientistas inovadores (KERBER et al., 2009). Assim sendo, a inserção de recursos tecnológicos como forma de auxílio na educação se apresenta enquanto um dos grandes debates abertos no país (ROBÓTICA EDUCACIONAL, 2011). A realidade brasileira pode ser campo fértil para as alternativas de uso intenso de soluções livres, abrindo assim uma seara interessante para disseminação de recursos tecnológicos a baixo custo para governos, entidades não governamentais e instituições corporativas.

1 Originalmente publicada na RIC - Revista IBGM Científica, Volume 3, número 3, 2012

Apesar de pesquisas na área ainda não comprovarem assertivamente que a robótica seja diferencial para a aprendizagem, sobretudo com melhorias no aproveitamento de conteúdos curriculares tradicionais, como apontado por Rocha (2006), alguns autores como Gomes et al. (2008) defendem que a utilização de ferramentas que permitam o aprimoramento dos assuntos abordados pelos educadores é fator determinante na aprendizagem. Essa visão é compartilhada por Cesar (2007 e 2009) e Miranda et al. (2009), que definem a robótica pedagógica, por explorar assuntos fora dos limites curriculares da escola tradicional, como campo de ensino propício à criação de ambientes diferenciados de aprendizado, ao estimular o desenvolvimento da criatividade.

Embora já se tenha conhecimento de muitos trabalhos, no intuito de propor ou validar as metodologias que estão sendo experimentadas na área de robótica (Papert, 1994; Miranda, 2009; Rocha, 2006; e D'Abreu, 2002), uma metodologia consolidada ainda não foi constituída. A Robótica Pedagógica é uma estratégia de divulgação do conhecimento e leva à prática do indivíduo na solução de problemas por meio de reflexão e experimentação dos aspectos formais dos próprios suportes, quebrando-os, montando os e inserindo neles possibilidades para as quais eles não foram pensados, adequando os dispositivos e modelos para novas funções, como a movimentação e articulação de algumas peças, tais como robôs.

A teoria sócio-interacionista de Vigotsky aponta a cooperação como elemento destacado para a promoção do ensino e o desenvolvimento crítico do conhecimento. A colaboração também é apontada como fator essencial em referenciais contemporâneos que divulgam os avanços oriundos dos estudos da relação entre educação e a utilização de ferramentas advindas de tecnologias da informação.

Segundo Dias (2004), “os processos e estratégias colaborativas integram uma abordagem educacional na qual os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto na construção das aprendizagens e desenvolvimento do conhecimento”. Nesse sentido, o aluno é estimulado tanto a operar em equipes, de maneira crítica e proativa, quanto a participar das atividades e da definição dos objetivos comuns

do grupo. De acordo com Meirinhos (2007), o desenvolvimento e a generalização das redes de comunicação e a possibilidade de aprender colaborativamente à distância estão proporcionando novos cenários de aprendizagem e formação.

A Plataforma Robô Livre

Nesse contexto, em contraste com metodologias de robótica pedagógica que já estão disponíveis no mercado e visam de uma maneira lúdica contribuir para o desenvolvimento dos alunos em determinadas matérias do conteúdo curricular, como exposto por Almeida (2007), a metodologia utilizada na Plataforma Colaborativa Robô Livre tem como objetivo apresentar a robótica diretamente aos alunos. A proposta da iniciativa é compreender e utilizar a tecnologia não simplesmente como uma 'máquina de ensinar', mas como uma nova mídia educacional, preenchendo uma lacuna no desenvolvimento pedagógico de estudantes dos ensinos fundamental, médio, técnico e universitário, ao fomentar o interesse e o aprendizado em torno do funcionamento dos aparelhos que regulam nosso trabalho, estudo, lazer e as tarefas mais corriqueiras do cotidiano.

Ao trabalhar com um viés que procura desmistificar a tecnologia, a Robô Livre desenvolve suas atividades ancoradas no slogan: “é fácil fazer”, que evidencia a robótica como uma área de experimentação e pesquisa aberta a qualquer pessoa, independente de conhecimento prévio sobre o tema, formação, idade ou condição sociocultural. O campo é entendido, nas atividades da iniciativa, como uma ferramenta de complementação, de mediação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino, como defendido por Valente (1998) e Rocha (2006).

A plataforma para desenvolvimento colaborativo da Robô Livre começou a ser projetada há mais de sete anos, em parceria com instituições-referência na pesquisa em educação, como o programa de Pósgraduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE (EDUMATEC) e a Universidade da República (Udelar), do Uruguai,

tendo sua ação ampliada no último ano com o programa de inclusão tecnológica. São formados grupos autossuficientes de pesquisa e desenvolvimento em robótica em cada uma das instituições em que a iniciativa atua. Na cidade do Recife, esta plataforma é usada nos seguintes centros educacionais: Escola Estadual Poeta Manuel Bandeira, Colégio de Aplicação da UFPE, Colégio Apoio, SENAI e o Espaço Ciência.

Deste modo, a metodologia criada pela Plataforma Robô Livre apresenta contribuição inovadora por não se restringir ao ensino de encaixe de peças e aplicação de roteiros pré-definidos, mas na valorização da experimentação das tecnologias, como programação de microcontroladores, projeto e montagem de circuitos eletrônicos e usinagem de peças, estimulando a curiosidade e o interesse dos envolvidos. Ao trabalhar diretamente com a Robótica, o tema é apresentado em sua completude, através de um panorama simples e transdisciplinar. Assim, o aluno é estimulado a investigar as diversas facetas do tema, conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, sendo incentivado a operar com as disciplinas curriculares tradicionais (matemática, português, física, artes), a trabalhar em equipes, de maneira colaborativa e a desenvolver uma postura crítica, artística e proativa.

A atuação é fundamentada a partir da implantação de laboratório, formação de grupos de pesquisas em robótica e capacitação de profissionais das instituições parceiras, bem como do fornecimento de peças para montagens de robôs. Para o acompanhamento e pleno desenvolvimento do programa, uma vez por semana um especialista no tema aplica os conceitos da metodologia de ensino da Plataforma Robô Livre, que é fundamentada em três princípios. O primeiro princípio está no slogan da Plataforma: “é fácil fazer”. A metodologia reflete a convicção de que a robótica pode e deve ser trabalhada por qualquer pessoa, independentemente de sua formação, idade, condição sociocultural e conhecimento prévio. A robótica não é tratada como uma ciência complexa que exige o domínio de várias áreas de conhecimento e transforma-se em algo simples de ser experimentado.

Com um panorama transdisciplinar, a construção de conhecimento sobre cada disciplina isolada do conteúdo curricular tradicional de ensino ocorre de forma autônoma e natural. Os alunos envolvidos nos grupos de pesquisa imaginam as formas que terão seus robôs, passam

por muitos desafios para definir materiais, serrar, colar, abrir roscas, construir circuitos elétricos, programar placas e a lidar com outras pessoas em atividades em equipe.

O segundo princípio é o do desenvolvimento colaborativo. Todos os artefatos e conteúdos produzidos e disponibilizados na Plataforma Robô Livre são baseados nas licenças GNU (GPL e FDL). Dessa maneira, é criado um espaço aberto em que uma grande comunidade de desenvolvedores e colaboradores já utiliza, no intuito de desenvolver projetos de robôs e partilhar conhecimento, narrar experiências, propor novas idéias e problematizar questões referentes ao tema.

O terceiro princípio trata da abordagem de ensino desenvolvida de forma horizontal, iniciando sempre com experimentações práticas que motivam o aluno a construir por si mesmo as teorias envolvidas, sempre com uma visão geral das estruturas. Ao invés de estabelecer uma hierarquização na relação facilitador-aluno, cada pessoa envolvida no processo de pesquisa e experimentação em Robótica se sente responsável por trazer soluções e problemas para o grupo. Por isso, a condução do aprendizado se dá de forma democrática e participativa.

Ao trabalhar a Robótica como campo de conhecimento, a metodologia fortalece a sua relação com as artes e outras ciências humanas, apontando que as áreas de conhecimento do campo das engenharias são apenas parte de uma área de pesquisa e experimentação mais abrangente. Neste contexto, a Plataforma foca no ensino das tecnologias utilizadas na robótica, e não como reforço de conteúdo curricular, diferença marcante, como já apontado anteriormente, de outras metodologias aplicadas. Assim, os alunos poderão entrar em contato com tecnologia de ponta e ser estimulados em sua curiosidade na busca do conhecimento.

O projeto, além de disponibilizar produtos específicos para o mercado de educação e robótica, também institui uma arquitetura de interações e redes cuja sinergia resulta em condições favoráveis ao surgimento de negócios, ações sociais e, principalmente, capacitação dos estudantes do sistema estadual de ensino. Iniciativas como a Robô Livre se apresentam de fundamental importância, pois, atualmente, as iniciativas de inclusão da robótica em salas de aula ainda são pontuais e limitadas, sobretudo pelo alto custo das plataformas robóticas

comerciais existentes. Isoladas nas escolas financeiramente mais abastadas ou em programas governamentais, as iniciativas não conseguem atingir a maioria dos estudantes.

O grande diferencial da Robô Livre é a possibilidade de participar da elaboração, planejamento e evolução dos produtos, sendo um grande atrativo para os potenciais usuários da plataforma. Poder idealizar novos robôs ou desenvolver novas funcionalidades para os já existentes se releva um grande incentivo. Como pontuado anteriormente, isto é consequência do licenciamento dos projetos.

Conclusão

Neste artigo é compartilhado o mesmo pensamento proposto por Dias (2004) e Harasim: (1997: 150-151) que os processos de conversação, múltiplas perspectivas e argumentação que ocorrem nos grupos de aprendizagem colaborativa, podem explicar porque é que este modelo de aprendizagem promove um maior desenvolvimento cognitivo do que o que é realizado em trabalho individual pelos mesmos indivíduos. Dias (2004) também defende que “são estas comunidades de aprendizagem colaborativa e distribuída que dão forma à sociedade do conhecimento”.

Um grande ponto de inovação da Plataforma Robô Livre é a disponibilização de ferramentas de ensino baseadas em uma plataforma robótica aberta. Esta plataforma poderá ser capaz conjugar a qualidade das ferramentas educacionais comerciais com a dinâmica de uma plataforma de desenvolvimento colaborativa, que foi idealizada de acordo com as realidades do sistema de ensino do estado de Pernambuco.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. A.,(2007). Possibilidades da robótica educacional para a educação matemática, Dia a dia educação - PDE, Curitiba - PR - Brasil, disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3634.pdf%3FPHPSESSID%3D2009102012085296>, acessado em janeiro de 2011

CAMPOS, E.,(2010). O Novo Pernambuco, Frente Popular de Pernambuco – Programa de Governo, Recife, Pernambuco, Brasil. Disponível em: http://psbpe.org.br/site-2010/wpcontent/uploads/plano_governo2011-2014.pdf. Acessado em janeiro de 2011.

CESAR, D. G., BONILLA, M. H. S., (2007). Robótica Livre: Implementação de um Ambiente Dinâmico de Robótica Pedagógica com Soluções Tecnológicas Livres no Cet CEFET em Itabirito - Minas Gerais – Brasil, Anais do XXVII SBC, XII Work Shop de Informática nas Escolas.

CESAR, D. G. (2009). Potencialidades e Limites Da Robótica Pedagógica Livre No Processo De (Re)Construção De Conceitos Científico-Tecnológicos A Partir Do Desenvolvimento De Artefatos Robóticos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

D'ABREU, V. V. J.(2002). Integração de dispositivos mecatrônicos para ensino/aprendizagem de conceitos na área de automação.Tese (Doutorado) – Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.

DIAS, Paulo (2004). Processos de Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades online. In: Ana Augusta da Silva Dias e Maria João Gomes (Coords.), E-Learning para EFormadores. Guimarães: TecMinho/ Gabinete de Formação Contínua, Universidade do Minho.

FORESTI, H. B. (2006). Desenvolvimento de um robô bípede autônomo. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica) - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, PE, Brasil. Disponível em: http://roboivre.com/download/dissertacao_banca2B.pdf, acessado em janeiro de 2011

GNU GPL(2010). Licença Pública Geral GNU, versão 2.0 de 02 de junho de 1991. Disponível em: [HTTP://www.roboivre.com](http://www.roboivre.com). Acessado em junho de 2010.

GOMES, M. C. , BARONE,D. A. C., OLIVO, U.,(2008). KickRobot: Inclusão Digital através da Robótica em Escolas Públicas do Rio Grande do Sul, XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2008)

HARASIM, L., CALVERT, T. & GROENEGER, C. (1997). Virtual-U: a Web-Based System to Support Collaborative Learning. In: B. H. KHAN (Ed.) Web-Based Instruction. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

KERBER, F.M., Guedes, A.L., Guedes, F.L.,(2009). Experimentando a Tecnologia Lego Mindstorms. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de São Miguel do Oeste - Rua Oiapoc, São Miguel do Oeste, SC, Brasil.

MEIRINHOS, M. F. A. (2007). Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua. Universidade do Moinho, Portugal.

MIRANDA, J.S., SUANNO, M.V.R.(2009). Robótica Pedagógica: Prática Pedagógica Inovadora. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, II Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, Curitiba, PR, Brasil.

PAPERT, S.(1980). Mindstorms Children, Computers, and Powerful Ideas.Basic Books. New York. Traduzido para o Português como LOGO: Computadores e Educação, 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. Trad. VALENTE, J. A. et al.

ROBOLIVRE (2010). Plataforma Robótica Bípede [robolivres.org](http://www.robolivres.org). Disponível em: <http://www.robolivres.org>. Acessado em junho de 2010.

ROBÓTICA EDUCACIONAL (2011), Wikipédia – Enciclopédia Livre, disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Rob%C3%B3tica_educacional, acessado em Janeiro de 2011.

ROCHA, R. (2006). Utilização Da Robótica Pedagógica No Processo De Ensino – Aprendizagem De Programação De Computadores. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET, Belo Horizonte, MG, Brasil.

VALENTE, J. A. (1998). Computadores e conhecimento: repensando a educação. 2ed. Campinas: UNICAMP/NIED, 1998.

Capítulo 7

Reflexões acerca do papel mediador das organizações sociais nas políticas públicas de juventude no Brasil¹

Rossana Tenório Cavalcanti

Alexandre Simão Freitas

Considerações Iniciais

O presente estudo tem por objetivo problematizar o papel assumido na atualidade pelas organizações sociais na formulação e implementação de políticas públicas, sobretudo aquelas direcionadas aos segmentos juvenis. A escolha dessa temática não é casual na medida em que a discussão em torno das políticas de juventude vem se tornando um foco de discussão por diversos autores (SPOSITO et. all. 2006; SPOSITO e CARRANO, 2003; ABRAMO, 1997; RUA, 1998).

Entretanto, a análise do impacto dos projetos promovidos pelas organizações sociais ainda recobre uma parcela pouco expressiva da produção acadêmica em nosso país. Como lembra Sposito (2007a), no Brasil a visibilidade da categoria juventude como alvo simultâneo da ação educativa do Estado e das organizações sociais é incipiente, o que pode estar relacionado ao fato de que só muito recentemente os segmentos juvenis adquiriram visibilidade política “em função da intervenção na cena pública de agências multilaterais” (p. 07) que elegeram o jovem como alvo das ações governamentais. O problema é que essa visibilidade também está relacionada à associação entre violência e juventude (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003), mobilizando representações específicas que passam a desencadear ações públicas, mas contribuindo para consolidar a noção de uma juventude potencialmente perigosa.

1 Uma versão deste texto foi apresentada na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Porto de Galinhas - PE 2012.

Obviamente que não se trata de necessariamente negar o fenômeno da violência envolvendo os jovens. Pois, como indicam os dados consolidados no *Mapa da Violência 2010: Anatomia dos Homicídios no Brasil*², nas últimas décadas, há um crescimento da violência, nos grandes centros urbanos, onde os jovens aparecem como vítimas ou agressores. O Brasil ocupa posição “privilegiada” em índices de mortalidade por violência na América Latina e em outros lugares do mundo. Os homicídios têm sido a primeira causa de morte entre os adolescentes e jovens, e assim como os indicadores de renda, a distribuição da violência também revela um forte caráter regional.

Nessa mesma conjuntura, os estados da região Nordeste aparecem com frequência nas pesquisas, liderando esses índices: Maceió 97,4 (1º lugar) e Recife 87,5 (2º lugar), em 2007, foram as capitais da região com as maiores taxas de homicídios. E Recife se destacou em 1º lugar no *ranking* nacional dentre as capitais com maiores taxas de homicídios na faixa etária de 0 a 19 anos. (WASELFSZ, 2010, p. 27).

Há um consenso de que as causas básicas da mortalidade juvenil pela violência em nosso país encontram-se ligadas aos níveis de desigualdade, pobreza, impunidade, ao avanço do tráfico de armas e drogas, assim como à aparente fragilização dos valores sociais da justiça, solidariedade e igualdade de oportunidades. Decorre daí a preocupação por parte das organizações sociais em criar meios de contribuir com a criação de possibilidades do desenvolvimento da autonomia e cidadania dos jovens.

2 De acordo com a Pesquisa Mapa da Violência 2010: Anatomia dos Homicídios no Brasil, os homicídios envolvendo jovens concentram os maiores índices de homicídio do país. E, mais precisamente, no pico dos 20 e 21 anos de idade. Segundo estimativas, contava-se, no ano de 2007, com um contingente de 35 milhões de jovens, o que representa 18,6% do total de 189,3 milhões de habitantes que o país contava nesse ano. Ainda assim, a participação dessa faixa na violência homicida excede, em muito, seu peso na população. Nesse ano de 2007, as vítimas na faixa de 15 a 24 anos de idade representaram 36,6% do total de homicídios no país. Isso evidencia, de forma clara, que os avanços da violência homicida no Brasil das últimas décadas tiveram como motor exclusivo e excludente a morte de jovens.

Nos últimos anos, essas organizações vêm se relacionando de forma cada vez mais estreita com os aparelhos governamentais na busca por resolver os problemas inerentes à condição juvenil na atualidade, o que fez surgir o interesse de alguns pesquisadores (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003; SPOSITO, 2007a, 1999; ABRAMO, 1997; NOVAES, s/d) com a intenção de verificar como estas organizações têm contribuído para mudar a realidade na qual estes sujeitos estão inseridos, refletindo mais especificamente sobre o padrão das políticas públicas de juventude que vêm sendo formuladas e implementadas com o apoio das organizações sociais.

Dentro desta lógica, a pergunta que norteou a pesquisa foi entender, em que medida os programas educacionais formulados por organizações sociais, em parceria com o Estado, são capazes de incorporar diretrizes e princípios de ação relacionados com a experiência subjetiva, cotidiana dos sujeitos a quem são direcionados?

Para responder a este questionamento, utilizamos como referência as categorias *Esfera Pública* e *Sociedade Civil*, adotando como eixo da argumentação o pensamento do filósofo alemão Jürgen Habermas.

Essas categorias analíticas configuraram-se muito relevante, para o nosso empreendimento de pesquisa, na medida em que nos possibilitou apreender a dinâmica relacional existente entre a sociedade civil organizada e o Estado. E compreender, a partir do tratamento que Habermas confere à esfera pública, como ocorrem os processos de interação entre sociedade civil e Estado, visando enquadrar o papel que as organizações sociais vêm desempenhando na formulação e implementação de políticas públicas, sobretudo, aquelas direcionadas ao público juvenil. Analisamos ainda, a relação entre Estado, movimentos sociais e juventude no Brasil, problematizando especificamente o papel mediador das organizações sociais nas duas últimas décadas. A intenção foi delinear como as gestões do Governo FHC e do Governo Lula apreenderam e delimitaram o papel dessas organizações na sua relação com o Estado.

Tomamos como objeto de estudo a organização social *Observatório de Favelas*, criada em 2001 no Rio de Janeiro, por pesquisadores e profissionais oriundos dos espaços populares. O *Observatório de*

Favelas tem se constituído como uma organização social de pesquisa, consultoria e ação pública voltada para a produção de conhecimentos e de proposições políticas sobre as favelas e outros fenômenos urbanos. Sua principal estratégia é a formulação e o desenvolvimento de metodologias que possam se tornar políticas públicas, assim como seu monitoramento e avaliação. Para tanto, a organização tem como princípio o estímulo ao trabalho em rede, entendendo que esse é o melhor caminho para formular, implantar e difundir *política sexemplares*, que possam servir como referência para a elaboração de ações abrangentes e regulares.

As Organizações Sociais e as Políticas Públicas no Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC

Nos anos de 1990, na esteira das novas formas de regulação dos aparelhos de Estado, sob o impulso do neoliberalismo, o papel das organizações sociais assume um caráter específico de interlocução e negociação.

Em um cenário marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, o Estado brasileiro passou a implementar programas de ajustes estrutural e de estabilização econômica com impactos diretos no modo de entrar e estabelecer relações com as organizações da sociedade civil. As diretrizes neoliberais pontuavam o Estado como articulador de responsabilidades, deixando de atuar na execução direta de programas e projetos, o que favoreceu a construção de espaços alternativos para o tratamento das questões sociais. Parcerias são estabelecidas com diversas instituições da sociedade civil, inseridas no campo do chamado *terceiro setor*.

Estas instituições foram tratadas como elementos vitais tanto na formulação quanto na implementação de projetos e programas, sobretudo aqueles direcionados aos processos de inclusão social dos segmentos considerados mais vulneráveis. Essa gestão associada das políticas governamentais está baseada, de acordo com Gomes (2003), nas premissas da *administração gerencial* que redefinem as áreas de

atuação do Estado e distinguem as atividades exclusivas dos serviços sociais e científicos e a produção de bens e serviços para o mercado.

A partir desta lógica de administração, as atividades exclusivas do Estado passaram a ser legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar, definir políticas sociais e fomentar. Os serviços sociais e científicos seriam financiados pelo Estado e prestados por organizações não-estatais chamadas de *Organizações Não-governamentais – ONG's*. Estas ONGs, agora inscritas nos marcos legais do terceiro setor, como *Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público* (OSCIPs) se voltam para a execução de políticas públicas em parceria com o poder público. Elas passam a atuar, principalmente, em áreas onde a prestação de serviços sociais é escassa ou mesmo inexistente, como na educação e saúde, para grupos focalizados como meninos e meninas de rua, coletivos de baixa renda, dentre outros. (GOHN, 2003, p. 22). Mas o ponto mais problemático está no fato dessas parcerias com o Estado fortalecerem a ideologia de revalorização da sociedade, principalmente no aspecto da autonomia.

Em se tratando das questões juvenis, percebe-se que nesta década, mais especificamente no segundo mandato do governo de FHC, os princípios orientadores do neoliberalismo, tais como a focalização em populações consideradas em condição de vulnerabilidade e risco social, a diminuição do aparato estatal e a realização de parcerias do setor público com as organizações da sociedade civil organizada também deram o tom no modo de problematização política.

Ações voltadas especificamente para o segmento juvenil começam a ocorrer na segunda metade desta década. O segmento passa a ter visibilidade, como alvo da ação pública, a partir de episódios de natureza violenta envolvendo jovens. A repercussão nacional de alguns acontecimentos, como o assassinato do índio Galdino por jovens de classe média em Brasília em 1997, tornou-se elemento essencial para a formação de uma opinião pública sensível ao tema da juventude. Esse episódio somado a uma série de outros eventos (o assassinato de adolescentes na Igreja da Candelária e as rebeliões de adolescentes nas Fundações Estaduais) tornou evidente as dificuldades de políticas públicas adequadas aos jovens em conflito com a lei e em processos de

exclusão social. (SPOSITO, 2007a, p. 7). Assim, ainda no primeiro mandato do governo FHC (1995-1998) foram criados seis programas destinados aos jovens. Entre os anos de 1999 e 2002 foram ativados mais 18 programas para este segmento, representando uma significativa expansão da temática.

Cabe ressaltar que a busca por formular, planejar e dirigir projetos e programas para jovens considerados carentes ou em situação de *risco social*, com delimitação geográfica em municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, indica a referência das chamadas *políticas de focalização no combate à pobreza* que predominaram nos dois governos do presidente FHC em detrimento de políticas de caráter universal.

Desse modo, as ONGs foram essenciais como fomentadores de novas ideias para as ações do Estado brasileiro. Ao que tudo indica, antes de serem incorporados pela esfera governamental, programas e eventuais políticas destinadas ao segmento juvenil já vinham sendo experimentadas pela sociedade civil por meio das ONG'S e de fundações empresariais. (RUA, 1998). Isso nos permite afirmar que, nesta década, as organizações sociais aparecem de forma intensa na provisão de programas e serviços, assumindo uma posição de centralidade no que diz respeito às questões sociais, de modo amplo, e às questões juvenis, de modo particular. Verifica-se um aumento expressivo de organizações sociais voltadas para a execução de políticas públicas de juventude em parceria com o poder público e atuando, principalmente, no atendimento dos grupos juvenis considerados em grau elevado de risco e vulnerabilidade pessoal e social.

Contudo, ao termino deste Governo, observa-se uma mudança importante nas formas de relação entre a sociedade civil e o Estado, a partir da chegada de Luiz Inácio da Silva, ou simplesmente Lula, ao governo. É o que abordaremos no próximo tópico.

As Organizações Sociais e as Políticas Públicas no Governo Lula

A partir do governo Lula começa a ocorrer uma reorientação do papel do Estado, com o resgate do planejamento de longo prazo e uma maior participação do Estado em todas as áreas. Este governo adotou uma orientação genericamente participativa, cujas diretrizes se traduziram em diversas políticas. Segundo Souza (2006), no governo Lula os espaços de *fazer políticas* se expandiram, encorpando a esfera pública e aproximando a sociedade civil do Estado. Nos conselhos setoriais, nos conselhos de gestão, nos fóruns setoriais, nas conferências, percebe-se a diversidade de espaços impulsionados com a finalidade de ampliar a interlocução com os diversos segmentos da sociedade. Assim, ao longo do seu mandato, foi criada uma série de canais de participação como forma de fortalecer e consolidar os espaços de interlocução para a elaboração, aperfeiçoamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas.

Dentro desta nova lógica de atuação, o governo Lula, ao longo de seus dois mandatos (2003-2010), criou e consolidou 13 novos Conselhos Nacionais, estimulando uma relação de co-responsabilidade entre o governo e a sociedade civil. Foram realizadas ainda, entre o ano de 2003 e o primeiro semestre de 2009, 58 Conferências Nacionais, mobilizando mais de quatro milhões de pessoas em todas as suas etapas locais, estaduais e nacionais. Dentre os temas que foram objeto de debate nessas Conferências encontram-se: Juventude, Direitos da Criança e do Adolescente, Direitos Humanos, Equidade de Gênero, Promoção da Igualdade Racial, Educação, Cultura, Esporte, Saúde, Economia Solidária, Assistência Social, etc. (CURY, 2009, p. 96).

De acordo com Moroni, (2009, p. 135), das 58 conferências, 23 foram realizadas pela primeira vez, sendo a de Direitos Humanos convocada pela primeira vez pelo executivo. As Conferências realizadas pela primeira vez foram: meio ambiente; meio ambiente infanto-juvenil; aquicultura e pesca; cidades; medicamentos e assistência farmacêutica; terra e água; arranjos produtivos locais; políticas para as mulheres;

esporte; cultura; promoção da igualdade racial; povos indígenas; direitos da pessoa com deficiência; direitos da pessoa idosa; economia solidária; educação profissional e tecnológica; desenvolvimento rural, sustentável e solidário; educação básica; juventude; LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais); das comunidades brasileiras no exterior; imunodeficiência primária; e aprendizagem profissional.

Mas apesar de toda essa mobilização envolvendo a sociedade civil organizada e o Estado, autores como Moroni (2009) também ressaltam que ocorreu uma multiplicação dos espaços de interlocução, sem que houvesse, de forma concomitante, a impulsão de uma política de fortalecimento do sistema descentralizado e participativo. Para esse autor, os processos participativos ficaram reduzidos à estratégia de governabilidade não se configurando como elemento essencial nas transformações sociais, políticas, culturais, ambientais e econômicas.

No que se refere às questões juvenis, percebe-se que as ações desenvolvidas pelo governo em parceria com as organizações da sociedade civil, têm como público-alvo, em geral, adolescentes e jovens de baixa renda, prioritariamente aqueles que estejam fora da escola, e em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social. Em geral os objetivos desses projetos/programas recaem na criação de condições para a inserção, reinserção e permanência desses sujeitos no sistema de ensino; na preparação para a sua atuação como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade; e desenvolvimento de ações voltadas para o mercado de trabalho.

Dentro deste contexto, Dayrell et. all. (2007, p. 47) ressaltam que, nos últimos anos, vêm crescendo o número de organizações sociais que com financiamento próprio ou em parceria com o poder público vêm ampliando sua presença nas periferias dos grandes centros urbanos para atender aos grupos juvenis. As ações desenvolvidas por estas instituições, resguardando suas especificidades, se propõem na maioria das vezes a desenvolver ações educativas voltadas ora para a formação da cidadania, ora para a profissionalização. A formação geral, muitas vezes, é efetivada por meio de conteúdos artístico-culturais, apostando em uma metodologia que enfatiza o protagonismo juvenil.

Segundo as pesquisas de Sposito (2007a), os projetos/programas sociais, por se constituírem como ações focalizadas, segmentam os grupos juvenis, o que dificulta a universalização das ações na ótica do direito. Além disso, as atividades promovidas pelas organizações sociais locais apresentam pouco impacto nas condições sociais e educacionais dos sujeitos, pois se mantêm no âmbito de uma atuação “presentista”, traduzida na preocupação com a estrita ocupação do tempo livre dos jovens pobres.

Apesar disso, é fato que o número de organizações e entidades que desenvolve projeto/programas com adolescentes e jovens tem crescido de forma considerável. A grande variedade das formas de organizações também conflui com a diversidade de enfoques sobre esta problemática e suas soluções, configurando mecanismos variados de mediação social com vistas à ampliação democrática da esfera pública.

A Construção das Políticas Públicas Mediadas Pelas Organizações Sociais

Como já explicitado anteriormente, nosso objeto de estudo foi a organização social *Observatório de Favelas*. As macro estratégias do Observatório se estruturam em torno de três vertentes que organizam e orientam as ações específicas da organização: *Direitos Humanos, Desenvolvimento Territorial e Comunicação e Cultura*. (FERNANDES et. al. 2009, p. 18-19). No eixo de ação em *Direitos Humanos* o Observatório propõe criar metodologias e políticas públicas que sirvam de exemplo para a redução da violência letal, principalmente contra o público juvenil das periferias urbanas, como também desenvolver projetos que contribuam com uma política de segurança cidadã, baseada na valorização da vida. Os programas inseridos neste eixo são: *Programa Rotas de Fuga, Programa de Redução da Violência Letal contra adolescentes e Jovens e Programa Redes de Valorização da Vida - PRVV*.

O *Programa Redes de Valorização da Vida* se insere dentro de uma estratégia ampla articulada entre a difusão dos marcos conceituais e metodológicos desenvolvidos pelo *Programa Rotas de Fuga*, vinculada

ao fortalecimento de organizações parceiras locais e a estruturação de novas práticas voltadas para a prevenção da violência letal. A expectativa do *Observatório* quanto à metodologia desenvolvida no programa *Rotas* foi a de que ela fosse difundida e monitorada, cabendo sua execução às organizações parceiras voltadas para a intervenção direta junto aos adolescentes e jovens.

Dentro deste contexto, o *Observatório* estabeleceu uma parceria estratégica com a *Secretaria Especial dos Direitos Humanos* (SEDH), com o intuito de disseminar os marcos conceituais e metodológicos do programa *Rotas de Fuga* como estratégia de fortalecimento da política de proteção a crianças, adolescentes e jovens ameaçados de morte no Recife e no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, as ações no Rio de Janeiro e no Recife tiveram por base a seleção de uma organização local que estivesse aberta a esses objetivos e, ao mesmo tempo, incorporasse o desafio de pensar ações em torno da prevenção da violência e a criação de alternativas. No Rio de Janeiro, a organização parceira escolhida foi o *Instituto Vida Real* que atua, desde 2005, na Favela da Maré onde desenvolve trabalhos junto a adolescentes e jovens. No Recife, a escolha foi pela comunidade do Coque como área de implementação do PRVV, a partir de parceria com o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – NEIMFA³.

A escolha da comunidade do Coque não foi casual já que os indicadores apontam que, ao longo de várias décadas, essa é uma das comunidades mais violentas do Recife. A comunidade é comumente associada, na mídia à violência e criminalidade. Representações que têm sido alvo de preocupação de várias organizações que atuam no local, os quais compreendem que essa forma de lidar com os problemas do bairro, através da midiaticização da violência, produz efeitos perversos na estruturação dos modos de vidas dos sujeitos. Na última década,

3 O NEIMFA atua principalmente na área de educação, comunicação e cultura. Atende diversas famílias da comunidade do Coque, com ações voltadas a todas as faixas etárias, dentre suas ações destacam-se: Formação em Valores Humanos e Cultura de Paz; Formação de Educadores Holísticos; Formação de Agentes de Desenvolvimento Comunitário. (AMADOR, 2009).

diferentes coletivos locais se articularam e criaram uma rede denominada *Rede Coque Vive* com o objetivo claro de problematizar as representações produzidas sobre os espaços e os sujeitos populares, ao mesmo tempo em que desenvolve ações de produção de novas representações ancoradas na memória e no pertencimento comunitário.

Foi a partir destas iniciativas que o *Observatório* propôs a construção de uma parceria visando à materialização dos marcos conceituais e metodológicos do PRVV no Recife. Assim, no ano de 2007, o *Observatório* iniciou a implantação do PRVV juntamente com o NEIMFA para a replicação da metodologia, inicialmente, testada pelo próprio *Observatório no Programa Rotas de Fuga*. Entretanto, a proposta de replicação metodológica parece não ter sido, segundo os gestores e formadores do programa, bem sucedida no Recife.

Eu acho que esse foi o ponto talvez onde eles [os marcos conceituais e metodológicos] tenham sido mais, não diria criticados, mas reformulados, porque a gente não trabalha com essa perspectiva de replicação. A gente não tem, não tem como você replicar, a gente não acredita nisso. Cada experiência é uma experiência. O que você pode fazer é favorecer os vínculos. É dar condições para que as experiências sejam, se estruturarem né. Eu acho que nesse ponto o Observatório ele, ele reformulou alguma coisa pra ele. Porque a gente não trabalha assim. (G1).

Para a maioria dos sujeitos entrevistados, os marcos do programa *Redes de Valorização da Vida* deveriam ter sido pensados juntamente com as organizações parceiras, a partir da linguagem própria de cada contexto. Para isso, pensam que o *Observatório* deveria ter realizado mais encontros entre as organizações para se construir uma definição compartilhada das metas e intenções do programa.

A minha leitura é que nesse ponto, por exemplo, a replicação do Rio pra cá falhou. Essa palavra “replicar”, tal como ela é usada, ela falhou. Então assim, isso envolve outra experiência, outro movimento, outro tipo de configuração da, da iniciativa

né. Não é que o marco conceitual tá equivocado. Talvez até teja. Porque assim, talvez o marco conceitual também tivesse que se adaptar à linguagem própria das pessoas daqui. Então promover mais encontro e intercâmbio, uma troca, efetivaria isso aí, do que propriamente socializar nos encontros e nas oficinas um modelo que se replica. (F1).

De acordo com nossos entrevistados, a proposta de subsidiar uma política de redução da violência letal juvenil foi outro ponto bastante tensionado. Esta proposta gerou opiniões bastante divergentes entre as duas organizações. Se, por um lado, o *Observatório* tinha a finalidade clara de transformar a experiência do programa *Redes de Valorização da Vida* em uma política pública, por outro lado, o NEIMFA defendia que uma experiência não pode ser transformada em uma política pública porque, enquanto experiência, não tem condições de atingir o grau de universalização que se exige de uma política pública.

Por exemplo, a experiência toda do Coque-Vive não tem como tu tirar uma política pública disso, qual é a política pública que tu vai tirar? Não da certo, primeiro porque a gente não tá trabalhando na lógica da obrigação, entende?. Agora tu pode valorizar isso. Tu pode ter uma ampla valorização, quer dizer, tu pode pegar os princípios, os eixos norteadores disso e, sem transformar isso em algo fixo, e levar isso pra algo mais amplo, mas mesmo assim eu acho isso um pouco complicado. (G1).

As falas indicam claramente o impasse entre as posições. Enquanto o *Observatório* compreende a ação efetivada numa lógica experimental, a organização local parte da compreensão que o que foi vivenciado não consiste em uma experiência exitosa passível de reprodução, mas que a finalidade da experiência seria problematizar as situações vividas como espaço possível de produção de condições singulares de natalidade no âmbito de uma experiência formativa humanizadora. A nosso ver, não são exatamente visões opostas. No entanto, são visões que carregam perspectivas próprias do papel mediador das organizações sociais e, conseqüentemente, do seu lugar na ativação de uma esfera pública democrática.

Quando a gente entrou né, nessa conversa com o Observatório e do Observatório com o NEIMFA, esse ponto foi extremamente tensionado pra equipe do Recife. Eu não sei como se reverberou lá no Rio de Janeiro. Porque lá eu acho que eles continuam se definindo como uma organização que pensa e formula políticas públicas [...] Mas um dos coordenadores de lá já tava realmente percebendo alguma coisa estranha nesse acúmulo de experiências que ele tava tendo em várias organizações do Rio de Janeiro e tal. (G2).

Este debate em torno das questões que envolvem a formulação de políticas públicas não teve uma solução conceitual entre o NEIMFA e o *Observatório* “até hoje essa não é uma questão fechada pra ninguém. [...] Esse ponto, especificamente, era um ponto mais, um dos pontos mais polêmicos pra gente”. (G1).

Como não foi possível um *entendimento racional* entre o NEIMFA e o *Observatório* a respeito do papel das organizações sociais como mediadoras na construção e implementação das políticas públicas, esse debate foi gradativamente sendo direcionado para outras organizações parceiras do *Observatório* no Recife, sobretudo aquelas que estavam mobilizadas em torno do programa *Pacto Pela Vida*.

Além do Redes de Valorização da Vida, havia outras ações do Observatório em Recife. Então, esses trabalhos com outras instituições que nesse aspecto sim, eles tinham essa perspectiva de influir diretamente na política; eles até traziam pessoas da esfera política mesma pra discutir isso, secretários de segurança, né, pra colocar eles em diálogo com as instituições, sabe? Pra discutir essa questão de política pública. Principalmente, na época tava muito forte aqui a criação de políticas públicas de segurança. O tema da violência juvenil tava muito focado nesse aspecto de produzir políticas de segurança. Daí eles chamavam mesmo as organizações pra essa ação junto com o Estado no que tava chamando de Pacto pela Vida, fazendo essas rodas de diálogos com as outras comunidades né, com outras instituições. (F1).

Diante disso, percebe-se que toda uma discussão em torno das questões referentes ao papel mediador das organizações sociais face ao Estado foi sendo colapsada por uma necessidade de cumprir as metas previamente estabelecidas pelos articuladores do programa.

Outro fator relevante foi que, os jovens participantes do NEIMFA, e integrados ao PRVV, não estavam envolvidos nas redes ilícitas do tráfico. Com isso, o trabalho político e pedagógico planejado para lidar com essas temáticas tiveram que ser adaptadas ao perfil real desses sujeitos. Isto foi relatado por um dos formadores

então a gente trabalhou, mas não exatamente do jeito como eles trabalharam lá no Rio, nem como eles queriam que a gente trabalhasse com o público, que não era o mesmo, então pra difundir essa metodologia foi bem, bem complicado, porque a gente meio que criou outra coisa. (F1).

Do ponto de vista metodológico, previa-se o desenvolvimento de várias atividades, dentre elas: a criação de uma *pesquisa* para obter dados (qualitativos e quantitativos) sobre o perfil e as práticas dos adolescentes e jovens da comunidade; ações para *sensibilizar*, mobilizar e articular os diversos setores da sociedade civil; ações de *prevenção*; e, por fim, a *criação de alternativas* nos mais diferentes campos (educação, qualificação profissional, comunitário, etc.).

O problema é que, segundo os entrevistados, várias dessas ações não foram desenvolvidas no Recife, o que dificultou a operacionalização das mesmas. Um exemplo claro dessa situação foi a atividade de pesquisa, retirada do programa no Recife porque os gestores do Rio acreditavam que os dados coletados na Favela da Maré eram suficientes para dar conta das condições dos jovens no Recife que, segundo eles, tinham um perfil bastante semelhante. Isso, contudo, não se revelou verdadeiro. Na verdade, contribuiu para simplificar as questões próprias do contexto local. Como lembra o gestor (4) a não realização da *Pesquisa*, “apesar da insistência dos formadores do NEIMFA, impossibilitou um levantamento mais aprofundado sobre o lugar em que o programa iria ser implantado”.

Os entrevistados relataram ainda que o tempo de duração do PRVV foi de pouco mais dez meses. Como não houve condições de se fazer, nesse período, um diagnóstico complexo sobre o aumento da violência letal juvenil no contexto local, a equipe do *Observatório* no Recife ainda tentou fazer um mapeamento através de dados coletados informalmente com os jovens.

A gente acabou fazendo esse diagnóstico através das próprias oficinas e do contato com os jovens, né. Não foi feito uma pesquisa de fato. Tanto que a nossa publicação final foi a partir de acúmulo reflexivo já dos parceiros porque o projeto não teve como abarcar uma pesquisa mais profunda. (G2).

O impacto da não realização da pesquisa diagnóstico nas outras ações foi direto. As atividades propostas de **Sensibilização**, por exemplo, segundo os entrevistados, não ocorreram como previsto, pois os jovens inseridos não estavam envolvidos com as redes ilícitas.

Essa questão foi pouco trabalhada nas oficinas. A gente fez, mas de outra forma né, pela demanda ser diferente. Então assim, eu acho que não foi muito, não teve tanta necessidade pra se contemplar entendeu? Não é nem que não foi contemplada, é que não foi necessário pra, pra onde foi inserido esse projeto, não foi necessário isso. (F1).

No que diz respeito ao tema da **Prevenção** também não houve nenhum trabalho específico. De acordo com o gestor (2), a ideia de prevenção, inclusive, gerou muitas discussões para a equipe do Observatório no Recife, porque todos achavam um termo infeliz, pois passava uma imagem de algo profilático.

Esse termo prevenção gerou um debate né. Foi como quase que a gente visse uma tendência, quer dizer a mesma coisa que a gente criticava né, de olhar os jovens com potenciais criminosos, aí entra no item prevenção. Por quê? Porque ele

tá, presume-se que ele tá com a possibilidade. Então essa coisa do potencial criminoso que a gente, é, discutia, achava isso um problema. (G2).

A questão da **Criação de alternativas** também foi afetada porque não se tinha o mesmo *público* idealizado pelo programa. Desse modo, não havia como implantar o aspecto mais importante da metodologia replicada: a criação de alternativas de enfrentamento ao problema selecionado pelo programa. De acordo com o gestor (2), os jovens diretamente envolvidos com as redes ilícitas fazem parte do universo do NEIMFA, ainda que por outros caminhos, como por ex-alunos, parentes dos jovens, amigos. *Mas esses jovens não quiseram participar das oficinas, dos processos formativos propostos pelo programa.* (G2).

Então a questão da alternativa ficou bem complicado porque eles já tinham uma alternativa, eles já tavam vivendo. Então a gente tentou encaminhá-los para bons caminhos. Só ofereceu um pouco a mais do que eles já tinham. (F1).

Podemos concluir que, a partir do tensionamento gerado em torno da questão de replicação da experiência, acabou-se subvertendo a lógica inicial do programa tal como ela foi pensada no Rio de Janeiro. A experiência no Recife seguiu outro caminho.

Tecendo Algumas Considerações Finais

Ao nos indagarmos acerca do papel mediador das organizações sociais na formulação de políticas públicas, em geral, e nas políticas direcionadas aos jovens, em particular, os dados levantados nos permitiram construir algumas inferências analíticas importantes. Primeiro, parece ser necessário chamar a atenção para os próprios tensionamentos gerados na implementação do PRVV. Em grande medida, a resposta dada pelos gestores e formadores quando questionados sobre as razões dessas tensões, foi o *jeito próprio* do NEIMFA. No entanto, a nosso ver essa resposta explica, parcialmente, os problemas levantados, pois, acreditamos que os dados coletados

indicam outras variáveis em jogo. Uma delas diz respeito a forma como os marcos conceituais e metodológicos foram sendo construídos no âmbito de uma ação que se pretendia uma rede de colaboração. E que, nesse aspecto, não se constituiu já que estes marcos vieram delimitados e sistematizados a partir das referências dos gestores do Observatório no Rio de Janeiro.

Outra questão que observamos, refere-se à lógica de ação do PRVV. Trata-se de um programa que, apesar de ser movido por uma organização social em parceria com outras organizações sociais, com a finalidade de subsidiar a formulação de políticas públicas, carrega uma marca singular. O programa surge já dentro de uma parceria com os órgãos governamentais que, ao tomarem conhecimento dos resultados obtidos com o programa *Rotas de Fugas*, vislumbraram a possibilidade de estender essas ações para todo o território nacional na forma de uma política governamental. Assim, nos parece que o propósito de formular políticas públicas, a partir das organizações sociais, já estava condicionado por uma demanda do próprio Estado, carregando para os marcos conceituais e metodológicos do PRVV, as referências e as lógicas de atuação próprias dos aparelhos governamentais, o que contribuiu para alimentar as tensões analisadas.

Queremos ressaltar também aqui que um fator relevante nessa relação que se pretende mediadora entre os contextos locais e a esfera mais ampla de atuação do Estado, é a dimensão do vínculo. Dimensão propriamente social e que, embora simbolizada na relação entre os formadores e os próprios jovens afetados pela experiência, diz respeito ao próprio modo de pensar a esfera propriamente social de nossa existencialidade. Nossos dados indicam que essa constitui uma dimensão vital das experiências formativas mobilizadas pelas organizações entrelaçadas pelas redes cotidianas dos sujeitos, e que não teria, em princípio, como ser formatada univocamente pelas diretrizes normativas da política.

Assim, cremos serem estas questões essenciais e que deveriam ser levadas em conta pelos formuladores de políticas públicas. Fazer com que os programas e os projetos governamentais se sensibilizem para a dimensão do tempo e do vínculo que pode ser uma condição *sine qua non* para o alcance político e pedagógico dessas iniciativas.

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação – São Paulo: ANPED, nº. 5 e 6, 1997.
- AMADOR, Pedro Augusto de Queiroz. As formas de governo da juventude na contemporaneidade: um estudo sobre a “Rede Coque Vive”. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. 2009.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian. Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventude. Brasília: UNESCO, 2003. 55 p.
- CURY, Beto. Os muitos desafios da política nacional de juventude. In: AVRITZER, Leonardo (Org.). Experiências nacionais de participação social. São Paulo: Cortez, 2009.
- DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista. Juventude, pobreza e ações educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um Estudo de Ações do Poder Público em Cidades de Regiões Metropolitanas Brasileiras. São Paulo: Global, 2007.
- FERNANDES, Lannes Federnandes; FERRAZ, Ana Flávia; SENNA, Ana Carolina (Org.). Redes de Valorização da Vida. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2009.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GOMES, Ilse Silva. Democracia e participação na reforma do Estado. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORONI, José Antônio. O direito à participação no governo Lula. In: AVRITZER, Leonardo (Org.). Experiências nacionais de participação social. São Paulo: Cortez, 2009.
- NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. s/d. Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a38-rnovaes.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2009.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2010: Anatomia dos Homicídios no Brasil. Brasília: Instituto Sangari, RITLA, Ministério da Justiça, 2010.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. v. 2, Brasília: CNPD, p. 731-752, 1998.

SOUZA, Clóvis Henrique Leite de. Participação social no governo Lula: um olhar sobre o modo petista de governar. Monografia em Ciências Políticas. Universidade de Brasília, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um Estudo de Ações do Poder Público em Cidades de Regiões Metropolitanas Brasileiras. São Paulo: Global, 2007a.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Brasil, 1999.

SPOSITO, Marília Pontes; CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. Revista Brasileira de Educação, V. 11, n. 32. Maio/agosto de 2006.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação, nº. 24. Rio de Janeiro, Set/Dez. 2003

José Luis Simões (Org.) - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005). Foi coordenador das Licenciaturas Diversas na Universidade Federal de Pernambuco (2007-2009), atualmente é professor adjunto e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas de Ensino e História da Educação. Pesquisa principalmente os seguintes temas: História da Educação, Educação Física Escolar, Teoria do Processo Civilizador e Cidadania.

Fábio da Silva Paiva (Org.) - Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2005), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2011) e realiza doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (início em 2012). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Pernambuco e professor pesquisador em Educação a Distância na mesma Universidade. Leciona na Faculdade Joaquim Nabuco (Recife - PE) e Coordena o Curso de Extensão Preparatório para a Seleção na Pós-Graduação em Educação, oferecido pela Pró Reitoria de Extensão (Proext). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino, história da educação, violência, histórias em quadrinhos, cultura, leitura e sociedade.

Ruy de Deus e Mello Neto (Org.) - Tem vínculo com o doutorado em educação da Universidade de São Paulo (na linha de Estado, sociedade e educação) e concluiu período de estágio de pesquisa na Harvard Graduate School of Education (Cambridge, MA/EUA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas públicas da educação e sociologia da educação. Trabalha em sua tese de doutorado pesquisando o impacto das recentes políticas de acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda adotadas no Brasil.

Caroline Falco Fernandes Valpassos - Cursa o doutorado em Educação na Universidade de São Paulo. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É pós-graduada em Gestão de Cidades. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005) e graduação em Pedagogia - Gestão Educacional - pelas Faculdades Integradas São Pedro (2004). Atuou por dois anos no Ensino Superior, na Unidade Educacional de Ensino, Pesquisa e Extensão do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas Para a Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento de políticas, indicadores, Ideb, avaliação, qualidade, formação de professores e gestores. Atuou por 06 anos na Gestão Pública Municipal, tanto como professora das séries iniciais, enquanto como Técnica em Planejamento do setor de Estatística e Planejamento Educacional, da Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria de Educação, desenvolvendo atividades de planejamento escolar, avaliação de sistema, trabalhos com dados estatísticos e acompanhamento e monitoramento das unidades escolares do município.

Iasmin da Costa Marinho - É mestranda pela Linha Estado, Sociedade e Educação da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora contratada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Coordenou a Regional I de Fortaleza-Ce na aplicação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE). Atua nas áreas de Gestão e Política Educacional.

Marielle Barros de Moraes -Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa de Apropriação Social da informação, com o tema da Formação de Bibliotecários na Iberoamérica, sendo bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Mestra em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa de Apropriação Social da Informação, com o tema da Formação de Bibliotecários Brasileiros na Sociedade da Informação (trabalhou com a formação bibliotecária em nível de Brasil, sob orientação do Prof. Dr. Marco Antônio de Almeida- USP e em alguns artigos trabalhou com a formação bibliotecária mexicana em parceria com o pesquisador mexicano Prof. Msc. Ariel Sánchez Espinoza-

UNAEM). No mestrado foi bolsista da CAPES. Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (2004-2007, tendo trabalhado com o tema da formação do bibliotecário cearense sob orientação da Profa. Dra. Virgínia Bentes Pinto), sendo bolsista do CNPq. Bolsista voluntária do Grupo de Estudos e Pesquisas da Obra "Fenomenologia do Espírito", de Hegel, no Departamento de Filosofia da UFC, coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas (fev.-dez./2004). Bolsista do PIBIC-CNPq-UFC e membro do Grupo de Pesquisa Representação da Informação, coordenado pela Prof. Dra. Virgínia Bentes Pinto e pelo Prof. Dr. Casemiro Silva Neto (jul./2006-dez.2007). Presidente do Centro Acadêmico de Biblioteconomia Ramiz Galvão (mar.-jun./2007). Diretora de Integração Universidade e Sociedade, do Diretório Central dos Estudantes da UFC (DCE/UFC) (2007/2008). Foi professora convidada para a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica do Curso de Especialização em Homeopatia da Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, da Universidade Federal do Ceará (FFOE/UFC) e nos Cursos de Especialização em Prótese Dentária da Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO) e da FFOE/UFC. Em 2009, participou da seleção para o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (nível: Mestrado) da USP, tendo sido aprovada. Em 2011, fez o estágio de docência na Escola de Comunicações e Artes da USP, tendo sido supervisionada pela Profa. Dra. Ivete Pieruccini. Em 2012, foi aprovada para o Curso de Doutorado em Ciência da Informação da USP. Tem como interesse de estudos os seguintes temas: Mediação da Informação, Formação do Bibliotecário, Formação do Arquivista, Formação do Museólogo, Formação de Profissionais da Informação, Currículo de Biblioteconomia e Epistemologia da Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, entendidas como Ciências da Informação.

Danielle Fabíola do Nascimento - Possui graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Educação ambos pela Universidade Federal de Pernambuco. Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal de Pernambuco, atua na Biblioteca Setorial do Centro de Tecnologia e Geociências(CTG). Atualmente, atua como professora-tutora do curso de Licenciatura em Letras Espanhol,

também pela UFPE. Desenvolve estudos na área de Educação, com ênfase em Política Educacional nos seguintes temas: política educacional, gestão da educação, educação superior, EaD.

Pâmela Félix Freitas - Bolsista CNPq de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) na linha: Estado, Sociedade e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave), coordenado pelo Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse. Concluiu Pedagogia Licenciatura Plena na Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde participou do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPEGA), coordenado pela Prof. Dra. Sofia Vieira Lerche. Foi bolsista CAPES de Iniciação Científica do Projeto do Observatório da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), intitulado: Bons Resultados no Ideb: um estudo exploratório de fatores explicativos. Trabalhou na Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP) e no núcleo de Planejamento da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), auxiliando no monitoramento de projetos federais e estaduais e na elaboração do Programa de Ações Articuladas (PAR) estadual 2011-2014.

Anderson Tavares Correia da Silva - Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) com habilitações em Orientação Educacional e em Magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como Consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cedido à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República onde trabalhou como Apoiador Institucional do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Atuou como Professor Tutor no curso de Bacharelado em Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no Pólo conveniado UFPE. Tem especial interesse em pesquisas sobre os aspectos da subjetividade das pessoas com deficiência em seu processo de inclusão social.

Henrique Braga Foresti - Atua nas áreas de Robótica e Eletrônica Embarcada. É engenheiro de sistemas do CESAR, idealizador da plataforma Robolovre.org e professor do curso tecnólogo em Engenharia Mecatrônica

do SENAI. Graduiu-se em Ciências da Computação pela UEMG e é Mestre em Engenharia Mecânica pela UFPE. Ainda atua como curador de diversos eventos de tecnologia e desenvolve projetos de pesquisa e inovação em parceria com diversas instituições, em especial nas áreas de robótica pedagógica, robôs terrestres, veículos aéreos não tripulados e plataformas de telemetria, processamento e comunicação.

Rodrigo Pessoa Medeiros - É designer de interação, doutorando em Ciência da Computação pela UFPE e professor do Curso Superior em Tecnologia em Design Gráfico do IFPB. Nos últimos anos tem atuado como pesquisador em robótica educacional a partir de intervenções em design de interação e arte e tecnologia com o projeto Robô Livre (www.robolivre.org), no grupo de pesquisa MustIC (UFPE/UFRPE) e no projeto Inovação e Sustentabilidade na Gestão de Resíduos: Perspectivas da Aplicação da Política Nacional de Resíduos Sólidos na Região Metropolitana do Recife pela Fundação Joaquim Nabuco e MIT/USA.

Paulo Faltay Filho - É jornalista formado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Desenvolve pesquisa envolvendo arte, tecnologia e ciência.

Rossana Tenório Cavalcanti – Atualmente faz o curso de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco UFPE (Núcleo Educação e Espiritualidade), abordando os temas: Formação Humana, Intersubjetividade e a Teoria da Dádiva. Possui Graduação em Pedagogia (2009), Mestrado em Educação (2011) na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, pela mesma Universidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos temas: Políticas Educacionais e de Juventude, Educação Não Formal, Movimentos Sociais.

Alexandre Simão de Freitas - Realizou seu percurso formativo na Universidade Federal de Pernambuco, onde graduou-se em Pedagogia (1997), fez o mestrado em Educação (2000) e o doutorado em Sociologia (2005). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Administração e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação e professor

permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFPE). Nesse momento, suas pesquisas concentram-se no estudo da ética do cuidado de si formulada nos cursos finais de Michel Foucault no Collège de France (1982-1984), ao mesmo tempo em que mobiliza ações de extensão que aproximam questões educacionais com o campo da comunicação social, visando sistematizar pedagogias sociais minoritárias que enfatizem o sujeito educacional a partir de abordagens anti-utilitaristas e dos estudos subalternos. As ações, nesse âmbito, reconstituem as memórias, os trajetos formativos e as práticas culturais que atuam na captura identitária de determinados segmentos sociais, investigando como certa alteridade periférica é construída política, cultural e pedagogicamente, ao mesmo tempo em que explora formas de vida resistentes aos controles biopolíticos contemporâneos.

